

2.º Ciclo de Estudos

Ensino do Inglês no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
na área de especialização do Espanhol

**Atividades específicas para a redução da influência da língua
materna na pronúncia de línguas estrangeiras**

Catarina da Silva Ramos

M

2018



Atividades específicas para a redução da influência da língua materna na pronúncia de línguas estrangeiras

Catarina da Silva Ramos

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização do Espanhol, orientada pelo Professor Doutor Nicolas Robert Hurst, coorientada pelo Professor Doutor Rogelio José Ponce de León Romeo, Orientadoras de Estágio, Professora Maria Teresa Frada e Professora Luísa Ribeiro
Supervisores de Estágio, Professor Doutor Nicolas Robert Hurst e Professora Doutora Teresa Gonzalez Diez

Faculdade de Letras da Universidade do Porto
Setembro de 2018

Atividades específicas para a redução da influência da língua materna na pronúncia de línguas estrangeiras

Catarina da Silva Ramos

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino do Inglês
no 3ºCiclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
na área de especialização do Espanhol

Orientadores do Relatório de Estágio:

Orientador: Professor Doutor Nicolas Robert Hurst

Coorientador: Professor Doutor Rogélio José Ponce de León Romeo

Supervisores de Estágio:

Professor Doutor Nicolas Robert Hurst

Professora Doutora Teresa Gonzalez Diez

Orientadores de Estágio:

Professora Maria Teresa Frada

Professora Luísa Ribeiro

Membros do Júri:

Presidente: Professor Doutor José Domingues Almeida

Arguente: Professora Doutora Pilar Nicolás Martínez

Vogal: Professor Doutor Nicolas Robert Hurst

Classificação obtida: 17 valores

Sumário

Declaração de Honra.....	9
Agradecimentos.....	10
Resumo.....	11
Abstract.....	12
Resumen.....	13
Índice de Tabelas e Gráficos.....	14
Lista de Abreviaturas e Siglas.....	16
Introdução.....	17
Capítulo I – Contextualização da Ação.....	20
1.1. Contexto Escolar.....	20
1.1.1. Caraterização Histórico-Geográfica.....	20
1.1.2. Caraterização do Agrupamento.....	21
1.1.3. Caraterização Interna – Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas.....	22
1.2. Contexto de Investigação-Ação.....	25
1.2.1. O Núcleo de Estágio.....	25
1.2.2. Identificação do problema de investigação-ação.....	26
1.2.3. Análise da recolha de dados do Ciclo Zero.....	32
1.2.4. Caraterização das turmas seleccionadas.....	33
Capítulo II – Enquadramento Teórico.....	34
2.1. Métodos de Ensino de Pronúncia ao Longo da História.....	34
2.2. Os Documentos Orientadores para o Ensino de Línguas Estrangeiras e da Pronúncia... ..	36
2.3. A Pronúncia: Fonética e Fonologia.....	38
2.4. Pronúncia no Contexto de Aula.....	39
2.5. A Fonética Contrastiva.....	40
2.5.1 A Análise Contrastiva e a Análise de Erros.	40
2.5.2. A Interlíngua.....	42
2.5.3. Tipos de erros: a pronúncia e a comunicação.....	43
2.6. O Ensino de Pronúncia.....	44

2.6.1. Fatores que influenciam o Ensino de Pronúncia.....	44
2.6.2. As minhas aulas de pronúncia: justificação dos métodos e atividades.....	46
Capítulo III – Desenho do Estudo.....	50
3.1. Metodologia e Plano de Ação.....	50
Capítulo IV – Ciclo Um do Projeto de Investigação-Ação.....	54
4.1. Ciclo 1 de Inglês.....	53
4.1.1. Pré-Observação do Ciclo 1 de Inglês.....	55
4.1.2. Aula do Ciclo 1 de Inglês.....	58
4.1.3. Apresentação de Resultados do Ciclo 1 de Inglês.....	60
4.1.4. Discussão de Resultados do Ciclo 1 de Inglês.....	62
4.2. Ciclo 1 de Espanhol.....	63
4.2.1. Pré-Observação do Ciclo 1 de Espanhol.....	63
4.2.2. Aulas do Ciclo 1 de Espanhol.....	66
4.2.3. Apresentação de Resultados do Ciclo 1 de Espanhol.....	68
4.2.4. Discussão de Resultados do Ciclo 1 de Espanhol.....	73
Capítulo V – Ciclo Dois do Projeto de Investigação-Ação.....	75
5.1. Ciclo 2 de Inglês.....	75
5.1.1. Pré-Observação do Ciclo 2 de Inglês.....	75
5.1.2. Aula do Ciclo 2 de Inglês.....	75
5.1.3. Apresentação de Resultados do Ciclo 2 de Inglês.....	78
5.1.4. Discussão de Resultados do Ciclo 2 de Inglês.....	81
5.2. Ciclo 2 de Espanhol.....	83
5.2.1. Pré-Observação do Ciclo 2 de Espanhol.....	83
5.2.2. Aulas do Ciclo 2 de Espanhol.....	83
5.2.3. Apresentação de Resultados do Ciclo 2 de Espanhol.....	85
5.2.4. Discussão de Resultados do Ciclo 2 de Espanhol.....	89
Conclusão.....	93
Referências.....	95
Anexos.....	99
Anexo 1 – Mostra do Vídeo usado no Ciclo 1 de Inglês “ <i>Friends</i> ”.....	100
Anexo 2 – <i>Phonemic Chart</i> do Ciclo 1 de Inglês.....	100
Anexo 3 – <i>PowerPoint</i> de prática de pronúncia no Ciclo 1 de Inglês.....	101

Anexo 4 – Grelhas do Bingo Fonético no Ciclo 1 de Inglês.....	107
Anexo 5 – Cartoon usado no Ciclo 1 de Espanhol “ <i>Casar vs. Cazar</i> ”.....	108
Anexo 6 – <i>PowerPoint</i> de prática das consoantes no Ciclo 1 de Espanhol.....	109
Anexo 7 - <i>PowerPoint</i> de prática das vogais no Ciclo 1 de Espanhol.....	123
Anexo 8 – Ditado “ <i>El Gazpacho</i> ” com antecipação de erros do Ciclo 1 de Espanhol.....	130
Anexo 9 – Grelha do Bingo Fonético no Ciclo 1 de Espanhol.....	130
Anexo 10 – Excerto do filme “Death on the Nile” no Ciclo 2 de Inglês.....	131
Anexo 11– Excerto do filme “Señor, Dame Paciencia” no Ciclo 2 de Espanhol.....	135

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório de estágio é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição.

As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeita escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência.

Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Vila do Conde, Novembro de 2018
Catarina da Silva Ramos

Agradecimentos

A Deus e a todos aqueles que contribuíram para o meu sucesso, ajudando-me em todos os momentos, em todas as vezes que precisei, em todos os momentos de dúvida ou incerteza, mas também em todos os momentos felizes, de sucessos e de certezas.

Ao Micael Pereira, por todo o carinho, apoio, motivação e por ser o meu pilar todos os dias, sempre.

Aos meus pais, porque sem eles nada era possível, por todo incentivo, motivação e por serem o meu apoio em tudo o que faço.

Ao meu irmão, cunhada, sobrinho e familiares mais próximos, por todo o apoio, palavras de incentivo e força e por terem estado sempre por perto.

Aos meus orientadores e supervisores da Faculdade de Letras da Universidade do Porto: Professor Doutor Nicolas Robert Hurst, Professor Doutor Rogelio Ponce de León Romeo, Professora Doutora Teresa Gonzalez Diez pelo apoio, pela ajuda nas horas mais apertadas, pelo incentivo e por terem sempre acreditado em mim.

Às professoras orientadoras Maria Teresa Frada e Luísa Ribeiro da Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas pelo apoio prestado, pela ajuda e incentivo, pela motivação, por terem acreditado em mim e pela amizade que criamos.

À Renata Viana, por ter sido uma ótima colega de curso, pelo apoio e por termos rido e chorado juntas ao longo deste percurso.

A todos os restantes que, de algum modo, tornaram tudo isto possível.

Resumo

O principal objetivo de um aluno quando aprende uma língua estrangeira é utilizá-la para comunicar de forma eficaz, aprendendo, para isso, os elementos que envolvem a aprendizagem de uma língua desde o vocabulário, a sintaxe e a gramática, até às capacidades fundamentais que se adquirem tais como a capacidade de ler, ouvir, escrever e falar na língua meta. Vendo a comunicação oral como um objetivo primordial na aprendizagem de uma língua estrangeira, a pronúncia é um elemento fundamental, mas ainda assim é a componente menos trabalhada em contexto de sala de aula “*pronunciation is treated as a low priority area of study*” (Hewings, 2004, p.11); “*la pronunciación, como destreza lingüística derivada de la fonología, suele ser el aspecto que menos se trabaja en la clase de español como lengua extranjera.*” (Illan, 2009, p. 127). O objetivo deste projeto de investigação-ação é levar a prática da pronúncia ao contexto de sala de aula, consciencializar os alunos para a importância de ter uma boa pronúncia num contexto de comunicação real e fazer com que a influência que sofrem da língua materna diminua. Para conseguir atingir estes objetivos, foram aplicadas atividades específicas de pronúncia, diversificadas e focadas nas dificuldades dos alunos após um período de observação. Divididas em dois ciclos de investigação distintos para cada disciplina ao longo do ano, estas atividades foram aplicadas, com suporte teórico, nas disciplinas de inglês e espanhol no ensino básico. Os dados foram recolhidos nos vários ciclos de investigação através de observação direta, do registo de transcrições fonéticas das palavras mal pronunciadas e das gravações de voz dos alunos em contexto de sala de aula e em contexto de atividades. A análise dos resultados mostrou que é possível diminuir a influência da língua materna na pronúncia de línguas estrangeiras, mas ainda é necessário fazer tais atividades por um período mais longo para que os alunos tenham a chance de praticar e evoluir.

Palavras-Chave: pronúncia, influência, comunicação oral, atividades específicas, prática.

Abstract

The main goal of a student when s/he learns a foreign language is to use it to communicate effectively, learning the elements that involve the learning of language from vocabulary, syntax and grammar, to the fundamental capabilities which are acquired such as the capacity to read, listen, write and speak in the target language. Seeing oral communication as a primary goal when learning a foreign language, pronunciation is a fundamental element, yet it is still the least worked component in the classroom context *“pronunciation is treated as a low priority area of study”* (Hewings, 2004, p.11); *“la pronunciación, como destreza lingüística derivada de la fonología, suele ser el aspecto que menos se trabaja en la clase de español como lengua extranjera.”* (Illan, 2009, p. 127). The purpose of this action research project is to take pronunciation practice in the classroom context, to raise students’ awareness to the importance of having good pronunciation in the context of real communication and diminish the influence of their mother tongue. To achieve these purposes, specific pronunciation activities were applied, developed and focused on learners’ difficulties after an observation period. Divided into two different research cycles in each subject throughout the year, these activities were applied, with a specified theoretical framework, in the English and Spanish subjects in *Ensino Básico*. Data was collected during the different research cycles through the direct observation, the register of the phonetic transcriptions of the words which were not well pronounced and the recording of the students in the classroom context and in the context of the activities. The analysis of the results showed that it is possible to decrease the influence of the mother tongue in the pronunciation of foreign languages, but it is still necessary to do such activities for a longer period so that students have the chance to practice and to evolve.

Palavras-Chave: pronunciation, influence, oral communication, specific activities, practice.

Resumen

El objetivo principal de un alumno cuando aprende una lengua extranjera es utilizarla para comunicar de forma eficaz, aprendiendo, para ello, los elementos que involucran el aprendizaje de una lengua desde el vocabulario, la sintaxis y la gramática, hasta las capacidades fundamentales que se adquieren tales como la capacidad de leer, escuchar, escribir y hablar en la lengua meta. Viendo la comunicación oral como un objetivo primordial en el aprendizaje de una lengua extranjera, la pronunciación es un elemento fundamental, pero todavía es la componente con la que menos se trabaja en el contexto de la clase “*pronunciation is treated as a low priority area of study*” (Hewings, 2004, p.11); “*la pronunciación, como destreza lingüística derivada de la fonología, suele ser el aspecto que menos se trabaja en la clase de español como lengua extranjera.*” (Illán, 2009, p. 127). El objetivo de este proyecto de investigación-acción es llevar la práctica de la pronunciación al contexto de la clase, concienciar a los alumnos para la importancia de tener una buena pronunciación en un contexto de comunicación real y hacer que la influencia que sufren de su lengua materna disminuya. Para lograr estos objetivos, fueron aplicadas actividades específicas de pronunciación, diversificadas y enfocadas en las dificultades de los alumnos después de un periodo de observación. Divididas en dos ciclos de investigación, distintos para cada asignatura por todo el año, estas actividades fueron aplicadas, con soporte teórico, en las asignaturas de inglés y español en la Enseñanza Básica. Los datos fueron recogidos en los varios ciclos de investigación a través de la observación directa, el registro de las transcripciones fonéticas de las palabras que no fueron bien pronunciadas y de las grabaciones de voz de los alumnos en contexto de clase y en el contexto de las actividades. El análisis de estos datos enseña que es posible disminuir la influencia de la lengua materna en la pronunciación de lenguas extranjeras, pero todavía es necesario hacer estas actividades por un período más largo de tiempo para que los alumnos tengan la oportunidad de practicar y evolucionar.

Palavras-Chave: pronunciación, influencia, comunicación oral, actividades específicas, práctica.

Índice de tabelas e gráficos

Tabelas:

Tabela 1 - Erros de pronúncia no processo de observação -7ºX.....	27
Tabela 2 – Erros de pronúncia no processo de observação -7ºY.....	28
Tabela 3 – Erros de pronúncia no processo de observação -8ºX.....	28
Tabela 4 – Erros de pronúncia no processo de observação -9ºX.....	29
Tabela 5 – Correção de erros na atividade do 9ºX.....	30
Tabela 6– Erros de pronúncia no processo de observação -9ºY.....	31
Tabela 7 – Erros de pronúncia na atividade experimental do 9ºZ.....	54
Tabela 8 – Dados da pré-observação do ciclo um de inglês: 9ºX.....	56
Tabela 9 – Pós-Observação do Ciclo Um de Inglês – 9ºX.....	62
Tabela 10 – Pré-Observação do Ciclo 1 de Espanhol -7ºX.....	64
Tabela 11 – O fonema /θ/ na pré-observação do Ciclo 1 de Espanhol.....	65
Tabela 12 – Erros do ditado 7ºX: “El Gazpacho”.....	69
Tabela 13 – Erros de pronúncia na Atividade 1 do Ciclo 2 de Inglês.....	78
Tabela 14 – Erros de Pronúncia na Pós-Observação do Ciclo 2 de Inglês.....	81
Tabela 15 – Erros de pronúncia na Atividade 1 do Ciclo Dois de Espanhol.....	87
Tabela 16 – Pós-Observação do Ciclo 2 de Espanhol.....	89

Gráficos:

Gráfico 1 – Ciclos de Investigação de Inglês.....	51
Gráfico 2 - Ciclos de Investigação de Espanhol.....	51
Gráfico 3 – Resultado das grelhas de tipo 1 no Bingo Fonético – 9ºX.....	61
Gráfico 4 – Resultado das grelhas de tipo 2 no Bingo Fonético – 9ºX.....	61

Gráfico 5 – o fonema /θ/ no ditado “ <i>El Gazpacho</i> ”	69
Gráfico 6 – o fonema /tʃ/ no ditado “ <i>El Gazpacho</i> ”	70
Gráfico 7 – o fonema /s/ no ditado “ <i>El Gazpacho</i> ”	70
Gráfico 8 – o fonema /r/ no ditado “ <i>El Gazpacho</i> ”	71
Gráfico 9 – o fonema /ks/ no ditado “ <i>El Gazpacho</i> ”	71
Gráfico 10 – o fonema /b/ no ditado “ <i>El Gazpacho</i> ”	72
Gráfico 11 – o fonema /x/ no ditado “ <i>El Gazpacho</i> ”	72
Gráfico 12 – Resultados Bingo Fonético na turma 7ºX.....	73

Lista de Abreviaturas e Siglas

TEIP: Território de Intervenção Prioritária

DGE: Direção Geral da Educação

NEE: Necessidades Educativas Especiais

CEI: Currículo Específico Individual

PEI: Plano Específico Individual

TIC: Tecnologias da Informação e da Comunicação

CAF: Componente de Apoio à Família

AEC: Atividades de Enriquecimento Curricular

CEF: Cursos de Educação e Formação para Jovens

PIEF: Programa Integrado de Educação e Família

EFA: Educação e Formação de Adultos

QECRL: Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

AC: Análise Contrastiva

Introdução

Este projeto de investigação-ação foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular “Iniciação à Prática Profissional” do Mestrado em Ensino do Inglês no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização do Espanhol da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Comunicar numa língua estrangeira é, hoje em dia, algo essencial para o ser humano. Com a crescente globalização, a facilidade nas comunicações entre países e pessoas e o crescente desenvolvimento e progresso nas várias áreas, o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras torna-se fulcral quer para fins laborais, quer para lazer. Assim sendo, é essencial saber línguas estrangeiras e ter bons conhecimentos das mesmas para ser bem-sucedido.

Este projeto de investigação-ação centra-se numa das áreas principais de aprendizagem e de ensino de línguas estrangeiras: a pronúncia. “La pronunciación (...) se adquiriría, como otros muchos aspectos de la lengua, a través de la interacción de los alumnos con el profesor o con los hablantes de su entorno lingüístico; por lo tanto, es normal que ni los libros de texto comunicativos ni sus profesores dediquen demasiado espacio a practicarla. A esta barrera (...) debemos sumar una segunda que es más de índole personal o psicológica. La mayor parte de los alumnos y de los profesores de ELE padecen un velado rechazo hacia la clase de pronunciación.” (García, 2007, p.872).

Tendo em conta a afirmação acima, é de facto verdade que a pronúncia não é um tema tratado de forma persistente nem mesmo o suficiente nas aulas de línguas estrangeiras. Não obstante, e apesar de não ser um tema fácil de tratar, este surgiu após a observação das turmas com as quais tive oportunidade de trabalhar durante a Iniciação à Prática Profissional. Fui percebendo que os alunos tinham dificuldades em pronunciar corretamente na língua meta tanto em inglês como em espanhol, mostravam-se apreensivos, confusos e com receio de ler ou comunicar e que muitas vezes a comunicação estava afetada devido à falta de meios ou soluções para combater as falhas. Perante esta realidade, decidi criar atividades que visavam a melhoria da comunicação oral nas aulas, o que, consequentemente, levaria a uma melhoria da oralidade quando tivessem que comunicar numa língua estrangeira fora da sala de aula, até porque “Lo fundamental es comunicarse en la LE y, por consiguiente, la inteligibilidad de la

pronunciación es básica para garantizar la comunicación.” (Rigol, 2005, p.8). A partir da observação e análise, surgiu a pergunta à qual este projeto de investigação-ação responde: “Podem as atividades específicas de pronúncia reduzir a influência da língua materna e melhorar a pronúncia dos alunos do ensino básico no Inglês e no Espanhol?”.

A minha motivação para agarrar este projeto foi querer ajudar os alunos, contribuir para o sucesso deles e, sobretudo, por acreditar que o professor do século XXI pode fazer muito pelos seus alunos, até porque atualmente temos várias ferramentas ao nosso dispor para fazermos o melhor que podemos fazer. Sempre acreditei no papel do próprio aluno para a sua aprendizagem e, por isso, tentei retirar o máximo e o melhor que pude dos meus alunos.

O meu objetivo principal ao levar a cabo este projeto nestas turmas é fazer com que os alunos fiquem mais conscientes sobre a importância da pronúncia, que melhorem a sua forma de falar e que a influência e interferência da língua materna na forma como pronunciam línguas estrangeiras seja reduzida porque “Si la pronunciación es la adecuada no surgirán obstáculos en la comunicación y ésta se desarrollará de forma fluida. (...) si la pronunciación es defectuosa exigirá una atención permanente por parte del interlocutor o de los interlocutores, que podrían cansarse, perder la paciencia o incluso burlarse de la pronunciación o de los esfuerzos del hablante por hacerse entender” (Rigol, 2005, p.4)

As questões desenvolvidas neste trabalho dizem respeito a uma componente teórica sobre o tema e uma componente prática. O projeto divide-se em cinco capítulos e contém anexos com materiais de elaboração própria.

O Capítulo I introduz todo o contexto escolar que abrange este projeto: a Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, o agrupamento, os documentos que regem os procedimentos escolares, os alunos, o núcleo de estágio e o modo de funcionamento da instituição, bem como dos diversos órgãos e serviços que desta formam parte. Numa segunda metade, o capítulo I relata como são as turmas com que trabalhei dentro e fora do projeto de investigação-ação. Inclui uma secção dedicada ao Ciclo Zero do projeto, no qual constam as observações que fiz e que me levaram até ao tema e ao projeto em si, bem como à seleção das turmas com que iria trabalhar: uma turma de inglês do 9º ano e uma turma de espanhol do 7º ano.

É no Capítulo II que se encontra toda a base teórica do projeto. Nesta base teórica, faço referência à história do ensino de pronúncia, aos documentos atuais que

proporcionam a orientação do ensino de línguas estrangeiras e o que estes mesmos documentos destacam para o ensino da pronúncia. Mostro uma distinção entre fonética e fonologia e apresento a fonética contrastiva com uma definição clara daquilo que representam a interlíngua, a análise contrastiva e a análise de erros na prática de sala de aula. Numa última fase, apresento os fatores que influenciam o ensino de pronúncia e a justificação metodológica para todas as atividades elaboradas ao longo do projeto.

O Capítulo III apresenta uma explicação detalhada sobre a forma como este projeto foi realizado, evoluindo e progredindo, ou seja, os diferentes ciclos que percorreu bem como as datas em que tomaram lugar as aulas. Apresenta também o que foi feito durante cada ciclo de investigação e de que forma foi feito, bem como os métodos de recolha de dados.

Os Capítulos IV e V remetem para a parte prática do projeto de investigação-ação. Nestes capítulos são feitas descrições pormenorizadas das aulas em que o projeto foi concretizado, das atividades específicas de pronúncia implementadas e dos resultados obtidos com essas mesmas atividades.

A conclusão do trabalho é o capítulo final, no qual reflito sobre o que aprendi e o que ensinei; sobre o que poderia ser feito para melhorar o projeto e como o implementaria no futuro. Este projeto pretende contribuir para a reflexão dos professores no que diz respeito à pronúncia e contribuir para que os professores utilizem novas e diversas estratégias no ensino de pronúncias estrangeiras.

Capítulo I: Contextualização da Ação

1.1. Contexto Escolar

1.1.1 Caracterização Histórico-Geográfica

Este projeto de investigação-ação foi realizado entre setembro de 2017 e junho de 2018, na Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, no âmbito da unidade curricular “Iniciação à Prática Profissional” do Mestrado em Ensino do Inglês no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização do Espanhol da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Atualmente, e desde 1933, o edifício situa-se na Praça Pedro Nunes, em Cedofeita, no Porto. Não obstante, esta instituição sofreu, desde a sua criação, e até há alguns anos atrás, várias alterações desde as próprias instalações até ao nome pelo qual se foi designando.

Esta escola foi criada em 1836 como Liceu Nacional do Porto pelo político e ministro conhecido como Passos Manuel e começou a funcionar em 1840. Mais tarde, em 1906, foi designada como Lyceu Nacional Central da 2ª Zona Escolar do Porto. Em 1908, por decreto lei, viu o seu nome alterado para Liceu D. Manuel II. Dois anos depois, em 1910, temos a implantação da República em Portugal e, logo após a mesma, o nome foi uma vez mais alterado, passando a ser Liceu Rodrigues de Freitas.

José Joaquim Rodrigues de Freitas foi um jornalista, político e professor de comércio e economia política na Academia Politécnica do Porto e foi também o primeiro deputado republicano português.

Em 1945, o Liceu Rodrigues de Freitas viu o seu nome alterado novamente para Liceu D. Manuel II. Em 1956 e até 1958, sofreu um projeto de modernização, através do qual se fizeram obras para que pudessem ser acolhidos mais alunos e estes pudessem ter melhores condições. No decorrer destas obras, o edifício ficou preparado para acolher o Conservatório de Música do Porto, sendo que foi criado um corpo central comum, isto é, um conjunto de espaços comuns ao liceu e ao conservatório, tais como laboratórios, ginásios e espaços sociais. Após o 25 de Abril de 1974, assumiu o nome de Escola Secundária Rodrigues de Freitas.

1.1.2 Caracterização do Agrupamento

Hoje em dia, esta escola é a base de um Agrupamento que abrange várias escolas, todas elas localizadas no Distrito e Concelho do Porto: Escola Básica da Bandeirinha (inclui Jardim de Infância); Escola Básica de Carlos Alberto; Escola Básica de São Nicolau; Escola Básica da Torrinha (inclui Jardim de Infância); e a Escola Básica de Miragaia. Cada uma destas instituições tem um responsável que as coordena, no entanto, todas as decisões importantes passam e têm de ser aceites pela diretora da Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas.

O Agrupamento de escolas conta com uma oferta formativa variada: Educação Pré-Escolar, 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, Cursos Científico-Humanísticos no Ensino Secundário, Cursos Vocacionais, Cursos Profissionais, Cursos de Educação e Formação de jovens (CEF), Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) e Curso de Português para estrangeiros.

Oferece também escolas de referência para alunos cegos e de baixa visão, como a Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas; e oferece apoio à multideficiência e surdo cegueira congénita (UAEM).

Além de tudo isto, e segundo o regulamento interno do agrupamento, os alunos podem usufruir de apoio pedagógico personalizado de educação especial, apoio educativo, acompanhamento psicológico e orientação, ação social escolar, gabinete de intervenção e promoção do sucesso educativo, gabinete de apoio ao aluno, biblioteca e centro de recursos educativos.

Como oferta complementar, o agrupamento oferece também um Componente de Apoio à Família (CAF), Atividades de enriquecimento curricular (AEC) e várias ações de formação relacionadas com a cultura, educação artística, educação física, formação cívica e atividades de inserção e participação na vida comunitária como as visitas de estudo, clubes e projetos.

O Agrupamento apoia economicamente os alunos através da Ação Social Escolar, que promove a igualdade de acesso e de oportunidades no acesso à educação para aqueles alunos que têm mais dificuldades económicas. Em todo o Agrupamento existem 884 alunos a beneficiar deste apoio, em livros, em refeições e em material escolar, dependendo do escalão que lhes for atribuído. Além deste apoio, os alunos do ensino

secundário que pertençam a um dos escalões referidos e que tenham uma média específica, beneficiam de bolsa de mérito.

1.1.3 Caracterização Interna – Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas

A Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, como o próprio nome indica, abrange o 2º ciclo do ensino básico (5º e 6º anos), o 3º ciclo do ensino básico (7º, 8º e 9º anos) e o ensino secundário (10º, 11º e 12º anos).

A população escolar atual está estimada em 943 alunos, distribuídos pelos diferentes anos da seguinte forma: no 5º ano estão inscritos 121 alunos; no 6º ano estão inscritos 89 alunos; no 7º ano estão inscritos 102 alunos; no 8º ano estão inscritos 124 alunos; no 9º ano estão inscritos 145 alunos; no 10º ano estão inscritos 114 alunos; no 11º ano estão inscritos 117 alunos; e no 12º ano estão inscritos 131 alunos.

Esta é uma escola TEIP, isto é, Território Escolar de Intervenção Prioritária, que se localiza, segundo a Direção Geral da Educação do Governo de Portugal, “em territórios económica e socialmente desfavorecidos, marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se manifestam. São objetivos centrais do programa a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos”. (DGE, 2018).

Além de intervir nas situações prioritárias acima mencionadas, esta escola é considerada como uma escola de referência para alunos com necessidades educativas especiais, como alunos com deficiência motora e/ou cognitiva, mas especialmente para alunos cegos e de baixa-visão, contando com professores de ensino especial e diversas ferramentas para a inclusão destes alunos.

Esta escola tem um documento bastante completo a que chamamos regulamento interno. Esta instituição trabalha no sentido de atingir objetivos concretos tais como as metas próprias da instituição, a minimização das desistências e o combate à indisciplina.

Tendo em conta os padrões de regência, os órgãos de regência desta escola são quatro: o Conselho Geral, a Diretora, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo.

O Conselho Geral é composto por vinte e um membros, que vão desde professores, pais ou tutores e algumas entidades económicas relevantes. A sua função é

orientar a atividade do agrupamento e representar a comunidade educativa. Além disso, é este conselho que vota para eleger um diretor.

O diretor administra e gere o agrupamento nas várias áreas: pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial. Esta escola tem uma diretora, que já está no seu segundo mandato. Cada mandato dura quatro anos e, quando os candidatos concorrem para esta posição, eles têm de apresentar o programa anual para a escola e a pessoa que for eleita tem de o implementar mediante a aceitação do Conselho. Existe também um subdiretor e uma equipa que ajuda o diretor a reger a escola e a tomar decisões.

Esta escola conta também com um Conselho Pedagógico composto por quinze elementos que coordenam, supervisionam, orientam e acompanham os alunos, o pessoal docente e não docente.

O Conselho Administrativo, como o nome indica, tem como função deliberar em tudo o que diz respeito à administração e parte financeira do agrupamento. É composto pela diretora, um subdiretor e o chefe dos serviços de administração escolar.

Esta escola conta com vários departamentos que trabalham em conjunto e que englobam os diretores de turma e também as diferentes disciplinas, sendo que um deles é o departamento Curricular de Línguas, que abrange o português, o francês, o espanhol, o alemão, o inglês, o latim e o grego. Tem apenas um representante de uma das línguas como o coordenador escolhido para representar os restantes professores. Atualmente, é este departamento que coordena a correção de exames nacionais.

Existe um departamento ligado às Necessidades Educativas Especiais, que conta com um coordenador e com três grupos de docência: 910 (professores para alunos com deficiência física e mental), 930 (professores para alunos cegos e de baixa visão) e 920 (professores para alunos surdos). Atualmente, não existem professores deste último grupo, mas existem 101 alunos a beneficiar de apoio nas restantes situações. Alguns destes alunos vão às aulas normalmente e estão integrados em turmas, como os estudantes cegos. Os alunos que têm dificuldades bastante mais complexas, têm aquilo a que se chama Currículo Educativo Individual (CEI) e Plano Específico Individual (PEI), sendo que têm aulas individuais.

Como já mencionei, esta escola é uma instituição de referência para alunos que sofrem de cegueira e alunos com baixa visão que tem como objetivo assegurar que estes alunos aprendem e são ensinados e avaliados com materiais próprios e adaptados à sua condição, sendo que a escrita e leitura Braille são os mais utilizados. Os materiais

disponíveis são variados: leitores de ecrã, lupas e também linhas e impressoras Braille. Os alunos são orientados em várias disciplinas, tais como as línguas estrangeiras, a matemática e química, as TIC e outras. A escola proporciona livros em braille que são pedidos a uma editora de Lisboa e entregues aos alunos. Normalmente, os alunos têm um armário onde os colocam porque cada livro é composto por, no mínimo, três volumes.

Há uma sala específica para estes alunos com o objetivo de desenvolver a sua autonomia relativamente ao cotidiano. Estes alunos têm um local específico para praticarem exercício, com material adequado e um professor específico.

Os professores de Educação Especial têm o hábito de reunir-se com os pais dos alunos NEE para informá-los sobre o progresso dos seus filhos, pelo menos uma vez por período. Este departamento também tem um programa de atividades que inclui os alunos NEE, bem como eventos relacionados às suas limitações, que são apresentados à comunidade escolar.

A Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas tem dois projetos educativos de larga escala. O objetivo destes projetos visa a promoção de um ambiente saudável, conjugado com a integração dos alunos na comunidade escolar; cria oportunidades para o desenvolvimento físico, mental e cívico; e enriquece ambos professores e alunos.

Um dos projetos chama-se “Educação para todos, um direito e um imperativo social”, reforça o facto de que todos têm de ter acesso à educação, não importa o seu estatuto, e que o componente cívico tem de ser desenvolvido e sustentado. A escola é, então, orientada por quatro aspetos chave: saber explorar, saber fazer, aprender como viver com os outros e aprender a ser. O objetivo é que os alunos se tornem cidadãos ativos, sábios e autónomos.

O segundo projeto está ligado à educação sexual. Tem como objetivo informar e educar os alunos nesta área, para que possam agir com responsabilidade; diminuir as diferenças de género; e aceitar as diferentes orientações sexuais. Cada ciclo de estudos têm uma carga horária específica: o 3º ciclo tem seis horas e o Ensino secundário beneficia de doze horas. A carga de trabalho tem de estar incluída nas atividades que envolvem profissionais de saúde, através de debates, consultas médicas e campanhas de sensibilização. Têm de existir materiais disponíveis para os alunos, tais como panfletos, sítios da internet, endereços médicos e fontes interativas. No final do ano, atribuem-se notas aos alunos baseadas no seu compromisso para com este projeto.

O Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) fornece apoio educativo através de um psicólogo, professores especializados em orientação escolar e profissional e técnicos de serviço social.

A indisciplina, tal como em qualquer escola, é frequente. Nesta escola em específico, lidam com a indisciplina numa base pedagógica, isto é, quando os professores castigam os alunos, fazem-no de forma a ligarem esse castigo a uma forma de aprendizagem, não apenas no assunto pelo qual o aluno foi punido, mas também numa base de condutas cívicas para que o aluno possa refletir no que aconteceu.

Existem várias maneiras de lidar com mau comportamento incluindo chamadas de atenção; expulsar o aluno da sala de aula, forçando-o a estudar ou trabalhar em algo útil tal como a biblioteca ou estar noutra sala, sendo que o objetivo é que destes procedimentos resulte numa aprendizagem; fazer com que o aluno esteja envolvido em atividades ou tarefas de integração na escola, estendendo o tempo que passa na escola; limitar a área permitida para recreio ou o material disponível; e finalmente, uma transferência de turma. Algumas destas medidas são tomadas em consideração com o conhecimento dos pais/tutores e com a diretora da escola.

1.2. Contexto de Investigação-Ação

1.2.1 O Núcleo de Estágio

Na Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, existe um departamento de línguas, como já referi, do qual as minhas orientadoras formam parte. A minha orientadora de inglês é a coordenadora do departamento de línguas e a minha orientadora de espanhol é a única professora de espanhol em funções nesta escola.

As turmas com que trabalhei neste ano letivo de dois mil e dezassete e dois mil e dezoito foram as turmas das minhas orientadoras, abrangendo os ensinos básico e secundário, a saber: no inglês, trabalhei com duas turmas de nono ano e uma turma de décimo-primeiro ano; no espanhol, trabalhei com uma turma de sétimo, uma turma de oitavo e uma turma de nono ano.

Algo que considero relevante explicitar é que, quando o ano letivo começou, em setembro de dois mil e dezassete, não tive oportunidade de iniciar o estágio de espanhol tal como iniciei o de inglês. A minha orientadora de espanhol esteve ausente da escola por motivos pessoais até janeiro de dois mil e dezoito, pelo que só iniciei a prática profissional nesse mesmo mês. Não obstante, desde setembro de dois mil e dezassete e até janeiro de

dois mil e dezoito, tive oportunidade de observar algumas turmas de espanhol que estavam entregues a uma professora substituta e que seriam as turmas em que eu iria lecionar, permitindo-me, deste modo, iniciar o meu projeto de investigação-ação, envolvendo ambas as línguas: o inglês e o espanhol.

1.2.2 Identificação do problema de investigação-ação – Ciclo 0

O processo de observação é essencial quando se começa um projeto deste tipo. Este foi o meu primeiro contacto e experiência com a profissão e percebi que é através da observação que se conhecem os alunos, que se vêem coisas na aula às quais não damos importância enquanto alunos e que podemos perceber muitas das dificuldades dos alunos quando os observamos de forma geral, e essencialmente, de forma particular.

Neste trabalho, as turmas observadas e os alunos serão mantidos no anonimato, sendo que as turmas serão designadas 7º X, 7ºY, 8º X, 9º X, 9ºY e 9ºZ, precisamente por não haver nenhuma turma na escola com estas designações.

Durante este processo de observação de todas as minhas turmas, notei que, no geral, os alunos tinham muita dificuldade em pronunciar corretamente as palavras na língua meta, que estavam sempre muito reticentes na hora de participar oralmente nas atividades propostas e que existia bastante influência da língua materna na escrita, e principalmente na oralidade.

Na apresentação dos dados deste ciclo, considero relevante explicar que os fonemas assinalados a **negrito** nas tabelas seguintes correspondem aos erros de pronúncia encontrados nessas palavras. Para as transcrições fonéticas, regi-me pelo Alfabeto Fonético Internacional. Estes erros não foram cometidos por todos os alunos da turma numa mesma altura, mas foram cometidos pelos alunos de forma mais específica, ou seja, individual.

A turma 7º X é uma turma de espanhol. Desde o início, os alunos sempre falaram muito em português. Respondiam às perguntas em português, liam as palavras como se estivessem a ler em português e, apesar de este ser um nível de iniciação não faziam um mínimo esforço para começar a utilizar o espanhol e a professora também não os incitava nessa direção. Pude observar também que o modelo de pronúncia a que tinham acesso não era o melhor exemplo a seguir e que também não havia preocupação ou foco nesse

aspecto durante as aulas. Apresento, em tabela, os erros de pronúncia encontrados durante as observações de aulas no primeiro período.

Palavra em Espanhol	Pronúncia correta	Pronúncia dos alunos
Las	/l'as/	/l'əs/
Como	/komo/	/kumo/
Aburrido	/aβu'riðo/	/abɔ'riðu/
Marrones	/ma'rones/	/mɐ'ronez/
Presumida	/presu'miða/	/prizu'miða/
Gimnasio	/xim'nasjo/	/ʒi'naziu/
Pegamento	/peɣa'mento/	/pige'metu/
Hola	/ola/	/o'la/
Diecisiete	/djeθi'sjete/	/dize'seti/
Español	/espa'ñol/	/ifpe'ɲol/
Viajar	/bja'xar/	/bie'zar/
Rotuladores	/rotula'ðores/	/Rutula'ðoriz/
Tiza	/tiθa/	/tize/
Girafa	/xi'rafa/	/ʒi'rafe/
Comedor	/kome'ðor/	/kumi'ðor/
Exigentes	/eksi'xentes/	/izi'zetiz/
Bolígrafo	/bo'liɣrafo/	/bu'ligrefu/
Llamo	/lamo/	/l'lamu/
Doce	/doθe/	/dosi/

Tabela 1 – Erros de pronúncia no processo de observação -7ºX

A turma 7º Y é uma turma de espanhol que apenas observei uma vez, porque esta turma era bastante problemática. Tendo em conta os padrões comportamentais desta turma, não a consideramos como uma possível turma para regências. No entanto, foi observável a dificuldade em falar na língua meta e em pronunciar palavras em espanhol. Tudo é falado em português, à exceção da leitura de exercícios. Apresento, em tabela, os erros de pronúncia encontrados durante as observações de aulas no segundo período, a primeira vez que tive contacto com esta turma após a vinda da orientadora.

Palavra em Espanhol	Pronúncia Correta	Pronúncia dos Alunos
Página	/ˈpaxina/	/ˈpaxinɐ/
Diciembre	/diˈθjembre/	/diˈsjembre/
Julio	/ˈxuljo/	/ˈʒuliu/

Tabela 2 – Erros de pronúncia no processo de observação -7ºY

A turma 8º X é uma turma de espanhol. O primeiro contacto com esta turma foi após a vinda da orientadora, ou seja, em janeiro. Regi várias vezes nesta turma, por isso as oportunidades de observação foram poucas. No entanto, o problema e as dificuldades de pronúncia são visíveis. Apresento, em tabela, os erros de pronúncia encontrados.

Palavra em Espanhol	Pronúncia Correta	Pronúncia dos Alunos
Autobús	/awtoˈβus/	/awtoˈbʌs/
Estación	/estaˈθjon/	/ estaˈsjone/

Tabela 3 – Erros de pronúncia no processo de observação -8ºX

A turma 9ºX é uma turma de inglês. Desde o início das observações, era bastante visível que os alunos se mostravam muito reticentes ao exprimir-se e/ou comunicar na língua meta. O modelo de língua fornecido pela minha orientadora era bom, no entanto, era facilmente detetável a influência da língua materna nestes alunos quando liam textos ou quando tinham de produzir discursos orais, tanto para responderem a perguntas como para comentarem alguma situação de aula.

Existem o que classifico de três grupos distintos de alunos quanto à sua atitude perante a língua meta. Alguns alunos, quando tinham de ler textos, paravam a leitura para perguntar como se lia ou pronunciava alguma palavra, e nalguns casos, recusavam-se a ler ou falar. Manifestavam uma atitude de vergonha, com comentários como os seguintes: “Não sei ler.”; “Não sei falar inglês”; “Não percebo nada disto.”

Outros, por sua vez, mesmo com dificuldades notáveis, ofereciam-se para participar, tendo o cuidado de previamente perguntar a qualquer professora presente como se liam as palavras em que tinham mais dúvidas.

No meio destes alunos, há sempre alguns que se destacam. Embora com alguns erros, alguns tinham uma boa pronúncia e gostavam de falar na língua meta.

Apresento, em tabela, os erros de pronúncia encontrados durante as observações de aulas no primeiro período.

Palavra em Inglês	Pronúncia correta	Pronúncia dos alunos
Thank	/ˈθæŋk/	/ˈtenk/
Protection	/prəˈtekʃən/	/pruːteʃən/
Imagine	/ɪˈmædʒɪn/	/ɪmΛˈdʒiːn/
Does	/ˈdəz/	/ˈduz/
Equipment	/ɪkˈwɪpmənt/	/ɪkˈɪpmənt/
Scale	/ˈskeɪl/	/skaːl/
Climb	/ˈklaɪm/	/ˈkɪɪmb/
Unfortunately	/ʌnˈfɔːtʃnɪtli/	/ʌnˈfuːrtemli/
Intuitive	/ɪnˈtjuːɪtɪv/	/ɪntjuːˈiːtɪv/
Dive	/ˈdaɪv/	/ˈdiːv/
Acrobatics	/ækroʊˈbætɪks/	/Λkrəʊbaːˈtiːks/
Tomorrow	/təˈmɒrəʊ/	/təˈmɒRəʊ/
Turbulent	/ˈtɜːbjələnt/	/turbəˈlent/
Massive	/ˈmæsɪv/	/mɜːˈsiːv/
Creatures	/ˈkriːtʃəz/	/kriːetʃərz/
Ballet	/ˈbæleɪ/	/baːˈle/
Famous	/ˈfeɪməs/	/ˈfeɪməʊs/
Author	/ˈɔːθər/	/ˈaʊθər/
Musical	/ˈmjuzɪkl/	/ˈmʊzɪkɜːl/
Carnival	/ˈkɑːnɪvl/	/kaːrniːvɜːl/
Climbed	/ˈklaɪmd/	/ˈkliːmbd/
Crawled	/krɔːlˈd/	/krəːˈliːd/

Tabela 4 – Erros de pronúncia no processo de observação -9ºX

Além destas observações, tive oportunidade de reger nesta turma durante o primeiro período letivo. Durante estas regências, tive em conta que teria que preparar atividades para o primeiro e segundo ciclos, no entanto, seria importante testar alguns tipos de atividades para ver o que poderia resultar e também motivar os meus alunos. Considerando todos estes aspetos, decidi implementar uma atividade nesta turma.

A atividade consistia em rever o *Present Perfect Simple*, porque era o item gramatical que estavam a estudar, através da audição de uma música, a partir da qual teriam que completar a letra com os verbos neste tempo verbal. Depois desta etapa, os alunos teriam de ler a letra da música, sendo que cada fila ficaria com uma quadra e os alunos teriam de repetir a letra depois de eu a ler. Para corrigir os erros desta leitura, os alunos ouviriam a música novamente e teriam de cantá-la, corrigindo os erros que tinham cometido através da imitação.

Esta experiência teve pontos positivos e negativos e ambos me deram uma base para analisar o que teria bons resultados e resultados menos positivos em atividades futuras.

Por um lado, os alunos estavam motivados e interessados, fizeram uma boa revisão do tempo verbal em questão e consegui corrigir dois erros:

Palavra em Inglês	Pronúncia dos Alunos	Pronúncia Correta
Climbed	/ˈklɪmbd/	/ˈklaɪmd/
Crawled	/krɔːld/	/krɔːlɪd/

Tabela 5 – Correção de erros na atividade do 9ºX

Por outro lado, a música era pouco ritmada e os alunos não quiseram cantá-la, recusando-se a participar, e houve uma má gestão da minha parte, pelo que foi uma aprendizagem para mim: podia ter lido e pedir para repetirem a leitura depois de mim, podia ter coordenado melhor as leituras dividindo entre rapazes e raparigas e podia ter tornado esta gestão mais mediática e entusiasmante.

Algumas observações que pude fazer além destas foi que o facto de terem ouvido a música primeiro pode ter já influenciado a pronúncia de algumas palavras na leitura, sendo que a música pode ter sido esclarecedora para os alunos; alguns alunos, a grande maioria, muitas vezes não fala porque tem medo de não ler ou pronunciar corretamente uma palavra; alguns alunos param durante a leitura porque não sabem pronunciar e perguntam ou recusam-se a prosseguir.

A turma 9ºY é uma turma de espanhol. Desde o início das observações, era bastante visível que os alunos tinham menos complexos que a turma 7ºX para se expressarem na língua meta, no entanto, evidenciavam dificuldades com o espanhol e

com a pronúncia. Este já foi o terceiro ano que estes alunos tiveram espanhol, no entanto, ainda existia muito português na sala de aula; de facto, a maioria da comunicação era feita em português. Quando comunicavam ou tinham de ler na língua meta, apresentavam défice de conhecimento na área da pronúncia. Apresento, em tabela, os erros de pronúncia encontrados durante as observações de aulas no primeiro período.

Palavra em Espanhol	Pronúncia Correta	Pronúncia dos alunos
Teatro	/te'atro/	/'tjatro/
Composición	/komposi'θjon/	/kompuzi'sjon/
Utilizados	/utili'θaðos/	/utili'saduz/
Película	/pe'likula/	/pi'likole/
Sustitución	/sustitu'θjon/	/sustitu'sjon/
Desarrolla	/desa'řola/	/des'rola/
Estilo	/es'tilo/	/i'tilu/
Sonora	/so'nora/	/su'nore/
Popular	/popu'lar/	/popo'lar/
Caracteriza	/karakte'riθa/	/karakte'riza/
Objetos	/ob'xetos/	/ob'zetos/
Comida	/ko'miða/	/ku'miðe/
Adaptarse	/aðap'tarse/	/aðapi'tarsi/
Presión	/pre'sjon/	/pre'zjon/
Chaleco	/tʃa'leko/	/ʃa'leku/
Oficina	/ofi'θina/	/ofi'sine/
Superviviente	/superβi'βjente/	/superβi'βeti/
Inmensa	/im'mensa/	/i'mensa/
Comité	/komi'te/	/kumi'te/
Rompió	/řom'pjo/	/rum'pjo/
Espectáculo	/espek'takulo/	/iʃpe'takulu/
Policía	/poli'θia/	/po'liθia/
Comisaría	/komisa'ria/	/komi'saria/
Llega	/ˈleɣa/	/ˈli'ega/
Certificado	/θertifi'kaðo/	/θirti'fi'kaðu/

Tarjeta	/tar'xeta/	/tar'ʒetɐ/
Hacer	/a'θer/	/a'ser/
Acceder	/akθe'ðer/	/ase'ðer/
Mochila	/mo'tʃila/	/mo'ʃilɐ/
Amenazaron	/amena'θaron/	/amena'zaron/
Iniciado	/ini'θjaðo/	/ini'sjaðo/
Me	/ˈme/	/ˈmi/
Todavía	/toða'βia/	/toða'viɐ/

Tabela 6– Erros de pronúncia no processo de observação -9ºY

A turma 9ºZ é uma turma de inglês. Foi uma turma que observei pouco, mas cujos problemas de pronúncia eram tão evidentes como nas restantes turmas. Na expressão oral, a maioria não tem medo de falar, mas é preciso mandar alguns deles falar em inglês, visto que uns tentam e outros não.

1.2.3. *Análise da recolha de dados do Ciclo Zero*

Analisando os resultados das observações deste ciclo zero, é possível concluir que existe uma grande interferência da língua materna destes alunos que, na sua maioria, é o português. Mesmo aqueles que têm outra língua materna e falam português, tendem a utilizar a língua meta com interferências do português.

Os alunos leem e falam como se o estivessem a fazer em português, revelando pouca sensibilidade e consciência dos sons das línguas estrangeiras. Indubitavelmente, têm grandes problemas com as vogais e ditongos em geral e com algumas consoantes, seja com as que não existem na língua portuguesa, seja com as que existem, mas que se pronunciam de formas diferentes no inglês e/ou no espanhol. Surgem também alguns erros na forma como acentuam as palavras ao pronunciá-las e alguns erros em fonemas que existem apenas na língua portuguesa em relação à inglesa e à espanhola.

Além de tudo isto, nota-se que a pronúncia lhes foi pouco estimulada desde o início da aprendizagem das línguas estrangeiras.

Após ter encontrado o problema comum a ambas as línguas estrangeiras, foi altura de selecionar as turmas com as quais iria levar a cabo o meu projeto de investigação-ação, sendo que os fatores a ter em conta para esta seleção foram: as turmas observadas com mais frequência, pelo que tinha mais informação e já os conhecia melhor; o nível de

ensino de línguas em que estavam, pois estamos perante diferentes níveis de língua; e as turmas em que estas dificuldades eram mais evidentes.

1.2.4. Caracterização das turmas selecionadas

De acordo com os critérios definidos, as turmas selecionadas para este projeto de investigação-ação foram uma turma de sétimo ano para a disciplina de espanhol e uma turma de nono ano para inglês, sendo possível concluir que este projeto foi implementado no terceiro ciclo do ensino básico.

A turma 7º X é uma turma de espanhol em iniciação, sendo que este foi o primeiro contacto com a língua espanhola. A turma é composta por dezoito alunos: doze raparigas e seis rapazes. Não obstante, é frequente a presença de uma aluna NEE nas aulas de espanhol, que forma parte da turma, mas que tem um CEI. Participou nas atividades propostas e de forma ativa. Oito destes alunos são estudantes NEE, dos quais seis tem plano específico individual e dois têm currículo específico individual. Destaco, sem revelar o género, um aluno cego que é o melhor da turma a espanhol, tendo obtido sempre a classificação máxima de final de período (cinco); trabalha com uma máquina Braille nas aulas e nos testes e tem os manuais em Braille. Nesta turma, existem onze alunos a beneficiar da Ação Social Escolar, dos quais nove têm escalão A, um tem escalão B e um tem escalão C. Na sua maioria, esta é uma turma simpática e recetiva. O comportamento geral é bom, no entanto, há sempre alguns alunos desinteressados e que não contribuem para o normal funcionamento das aulas, não fazem as tarefas propostas e são desorganizados, pelo que a indisciplina faz parte do dia-a-dia desta turma. A média das classificações finais à disciplina de espanhol é de 3.

A turma 9ºX é uma turma de inglês em continuação, sendo que este já era, pelo menos, o quinto ano em contacto com a língua inglesa. A turma é composta por vinte e quatro alunos: dezasseis raparigas e oito rapazes. Um destes alunos é estudante NEE. Sem revelar o seu género, este aluno faz todas as atividades nas aulas e trabalha normalmente com os colegas, mas não fala com a comunidade escolar seja em que circunstância for. Esta também é uma turma recetiva e simpática, no entanto, mantêm algumas relações complicadas entre eles, recusando-se, por vezes, a trabalhar com certos colegas. O comportamento é, no geral, bom, mas são alunos muito conversadores. A média das classificações finais à disciplina é de 3.

Capítulo II: Enquadramento Teórico

Este capítulo tem como objetivo enquadrar todo o trabalho de investigação-ação naquilo que diz a teoria. Neste capítulo II, como o nome indica, pretendo justificar o meu trabalho de investigação-ação e a forma como se foi desenvolvendo. Assim sendo, para começar, exponho os diferentes métodos de ensino de pronúncia ao longo da história, os vários documentos orientadores e o que dizem sobre o ensino de pronúncia e os objetivos principais nos anos curriculares do ensino básico com que decidi trabalhar (7º e 9º anos). Numa fase seguinte, apresento uma definição para o termo pronúncia, fazendo uma distinção clara entre fonética e fonologia, apresentando as diferentes áreas da fonética. A fonética contrastiva é o que se sucede, bem como os tipos de interferência entre a língua materna e a língua meta. A parte seguinte pretende justificar as atividades levadas a cabo neste projeto de investigação-ação, bem como as minhas decisões, materiais e técnicas utilizadas.

2.1. Métodos de Ensino de Pronúncia ao Longo da História

Ao longo do tempo, o ensino de pronúncia não tem sido uniforme. Existiam duas formas gerais de ensinar pronúncia: a intuitiva-imitativa e a analítica-linguística. Pelos nomes que lhes são atribuídos, facilmente verificamos que são duas abordagens completamente distintas.

A forma intuitiva-imitativa envolve apenas a capacidade do aluno para ouvir e imitar sons e ritmos; como só envolve esta capacidade, é fulcral que os modelos que ouvem sejam absolutamente válidos e bons.

Por outro lado, a abordagem analítica-linguística é vista como um complemento à anterior. Como indica Celce-Murcia et al., (1996), são utilizadas diversas ferramentas para complementar a audição, imitação e produção, tais como o alfabeto fonético, gráficos dos aparelhos vocais e informação contrastiva. O objetivo desta abordagem à pronúncia é fazer com que o aluno aprenda e se centre nos sons e ritmos da língua que estão a aprender.

Alguns métodos bem conhecidos refletem estes dois tipos de abordagens, tais como o Método Direto, a *Oral Approach*, a *Cognitive Approach*, a *Silent Way*, a *Community Language Learning*, e a *Communicative Approach*.

No final dos anos 1800 e inícios dos anos 1900, o Método Direto tornou-se mais popular e, como o nome indica, a aprendizagem e retenção de sons é feita de forma direta, isto é, “*pronunciation is taught through intuition and imitation*” (Celce-Murcia et al., 1996, p.3), sendo que os alunos imitam um modelo, que pode ser uma gravação ou mesmo o professor, e tentam que a sua pronúncia seja o mais próxima possível àquilo que ouvem.

Em 1886, com o movimento da Reforma, a *International Phonetic Association* criou o Alfabeto Fonético Internacional, com o objetivo de analisar e também descrever os sons das várias línguas. De acordo com Celce-Murcia et al. (1996, p.3), foi a primeira vez em que existiu uma relação consistente entre um símbolo escrito e o som que este está a representar.

Foram também os fonetistas envolvidos nesta organização que criaram algumas noções básicas que chegaram até nós e influenciam o ensino moderno, entre as quais a importância de preparar os alunos e influenciá-los a adotar boas práticas de fala e produção oral.

Nos anos 40 e 50 do século XIX, surgiu o *Audiolingualism* ou *Oral Approach*. Nestas abordagens, a pronúncia tem um papel de destaque porque é ensinada desde o início. Existe um som modelo, que pode ser o professor ou uma gravação, que os alunos imitam e repetem; o professor utiliza várias ferramentas para auxiliar os alunos com a articulação de sons. A técnica dos pares mínimos é frequentemente utilizada para a prática de audição e produção oral.

Nos anos 60, surgiu o *Cognitive Approach* que destronou a pronúncia, que passou a ser vista por esta corrente como algo desnecessário, ao contrário da gramática e outros itens que deveriam ser desenvolvidos por serem mais úteis até porque a pronúncia dos nativos nunca seria atingida.

Nos anos 70, surgiram dois novos métodos: a *Silent Way* e a *Community Language Learning* que foram totalmente diferentes na forma como tratavam a pronúncia. Na *Silent Way*, os alunos são confrontados com os sons desde o início da sua aprendizagem, mas o professor muito pouco, utilizando maioritariamente gestos que indicam ao aluno a sua tarefa. Segundo Celce-Murcia et al. (1996, p.5), os alunos focam-se sobretudo na forma como os sons combinam em frases, focando-se no sistema de sons, não tendo que aprender um alfabeto fonético ou outras informações específicas. A *Community Language Teaching*, como o nome indica, é feita em comunidade. Os alunos sentam-se em roda e o professor coloca-se atrás de um dos alunos com as mãos nos ombros. De seguida, o aluno diz a todos uma frase na língua materna que gostaria de dizer

corretamente na língua que está a aprender. O professor repete a frase na língua meta e em pequenos fragmentos para que o aluno consiga repetir mais facilmente. Quando o aluno já disser a frase de forma correta, esta é gravada para posteriormente ser ouvida por todos a fim de ligarem a nova aprendizagem com a tradução palavra a palavra dada pelo professor. No caso de algum aluno querer praticar ainda mais alguma das frases que foram sendo ditas pelos colegas, o professor coloca-se atrás desse aluno com o objetivo de o fazer repetir essa frase. O aluno pode pedir ao professor para parar e ir recomeçando quando quiser até que atinja a pronúncia que deseja.

Nos dias que correm, a *Communicative Approach*, que surgiu em meados de 1980, é a abordagem mais utilizada para o ensino de Pronúncia. Este método defende a comunicação como sendo o objetivo primordial de uma língua, refletindo o papel da pronúncia como algo essencial na aprendizagem de uma língua estrangeira, porque para comunicar de forma correta é essencial que a pronúncia seja correta. São utilizados diversos materiais e técnicas desde a imitação e repetição à prática dos pares mínimos, aos elementos visuais como auxiliares na modulação e articulação de sons específicos e também às gravações de voz dos alunos em contexto de prática.

2.2. Os documentos orientadores para o ensino de línguas estrangeiras e a pronúncia

Após analisar os vários métodos de ensino de pronúncia que foram surgindo ao longo da história, vemos que, com mais ou menos adaptações, estes ainda são usados nos dias que correm.

É também nos dias que correm que considero importante analisar os vários documentos orientadores que temos ao nosso dispor, tais como o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), as Metas Curriculares e os Programas Nacionais. Estes documentos contêm informação comum às várias línguas que são ensinadas, e neste caso em específico, ao ensino do inglês e do espanhol nos vários ciclos de estudo, pelo que considero essencial averiguar e refletir na importância que dão à pronúncia e à oralidade nestes termos.

O QECR para línguas é uma “base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa. (...) Descreve (...) aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e (...) os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação. (...) abrange também o contexto cultural

(...) [e] define, ainda, os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida. (Conselho da Europa, 2001, p.19).

Tendo em conta a abrangência deste QECR para línguas, e sabendo que a pronúncia está inserida na comunicação oral e tem uma componente cultural, vejamos o que este documento nos oferece: espera-se que os aprendentes desenvolvam a sua capacidade de pronúncia através da exposição a textos orais autênticos, imitação em coro e imitação do professor; gravações áudio e vídeo de nativos; leitura fonética em voz alta; treino do ouvido e exercícios fonéticos; e também a combinação das várias sugestões. Segundo o QECR, as capacidades fonéticas fazem parte da capacidade de aprendizagem. É natural que haja transferência de fonemas da língua materna para a língua meta e, em alguns casos, não há problema; não obstante, há fonemas que existem numa língua e não existem noutra. No fundo, este documento também ressalva a importância da redução de hábitos automáticos desde cedo na aprendizagem, hábitos estes que também se ganham desde cedo, e quanto mais tarde começarem a ser colmatados, mais difícil é para o aprendente.

As Metas Curriculares são um documento criado pelo Ministério da Educação no qual constam as metas a atingir para cada nível de ensino em diversas áreas. Neste caso, só existem Metas Curriculares para o Inglês no Ensino Básico, publicadas em 2015. No que toca à Compreensão Oral, este documento propõe, desde o início da aprendizagem que, neste caso corresponde ao 3º ano do ensino primário, “Identificar sons e entoações diferentes na língua estrangeira por comparação com a língua materna”, indo ao encontro do que propõe o QECR no que toca à idade para começar a corrigir interferências entre línguas. No que à leitura diz respeito, as Metas Curriculares propõem para o 5º ano “Pronunciar as palavras de forma suficientemente clara para serem entendidas; e “Utilizar a entoação e o ritmo adequados”. No que toca à Produção Oral, existem Metas Curriculares relacionadas com a pronúncia para o 3º ano: “Repetir as letras do alfabeto. Repetir sons e vocábulos conhecidos e memorizados. Pronunciar, com alguma clareza, palavras conhecidas. Repetir rimas, *chants* e canções ouvidos em meios áudio e audiovisuais”; e também para o 5º ano: “Articular sons da língua inglesa não existentes na língua materna (*cheese, think, three*). Pronunciar, com correção, expressões e frases familiares. Usar a entoação adequada em frases simples e conhecidas (afirmações, perguntas e exclamações)”. (Metas Curriculares, 2015).

Para o espanhol não existem Metas Curriculares, mas existe um documento chamado “Aprendizagens Essenciais: Articulação com o perfil dos alunos” direcionado ao 3º ciclo do ensino básico. Neste caso, para o 7º ano em concreto (nível da turma com que trabalhei no espanhol), as aprendizagens essenciais relacionadas com a pronúncia encontram-se ao nível da interação oral “pronuncia, geralmente de forma compreensível, um repertório limitado de expressões e de frases simples que mobilizam estruturas gramaticais muito elementares.”(Ministério da Educação, 2018, p.9); e da produção oral “- pronuncia geralmente de forma compreensível” (Ministério da Educação, 2018, p.10).

Quanto aos Programas Nacionais de Inglês (Ministério da Educação, 1997) e de Espanhol (Ministério da Educação, 1997), a pronúncia é um elemento que consta nos objetivos específicos para cada ano que integra o ensino básico. Neste caso, vou focar-me no que diz o programa para o 9º ano de inglês e para o 7º ano de espanhol porque é aqui a informação mais relevante.

No inglês para o 9º ano, no que respeita aos objetivos para a pronúncia, e que são os mais relevantes para o presente relatório, o Programa Nacional de Inglês para o Ensino Básico (1997, p. 27) indica “Distingue sons da língua inglesa (transcrição fonética e pronúncia): Vogais. Consoantes. Ditongos.”; “Identifica e distingue mudanças de pronúncia em *connected speech*”; “Distingue diferenças entre o inglês britânico e o inglês americano quanto: à pronúncia. (...).

No espanhol para o 7º ano, no que respeita aos objetivos também para a pronúncia, e que são os essenciais para este relatório, o Programa Nacional de Espanhol para o Ensino Básico (1997) “Inquirir sobre a pronúncia, ortografia e significado de uma palavra” (p.22); “Correspondência entre fonemas e letras em espanhol”; “Reconhecimento e produção de: Fonemas vocálicos. Fonemas semivocálicos. Fonemas consonânticos.”; “Fonemas vocálicos e consonânticos isolados e em agrupamentos silábicos suscetíveis de levantar problemas no falante de português: vogais «o, e» em posição átona. Consoantes: «c, z,ch, j, g, b, v, r, s»” (p.27).

2.3. A pronúncia: fonética e fonologia

Considero relevante fazer a distinção entre alguns termos fundamentais que envolvem este projeto de investigação-ação: pronúncia, fonética e fonologia. Cada um destes termos tem um significado, apesar de todos se interligarem.

A pronúncia diz respeito à forma como o ritmo, entoação e intensidade são colocados na produção de uma palavra pelo aparelho vocálico “the production of the sound system of a language (...)” (Derwing & Munro, 2015, p.180) ; a fonética é uma ciência que estuda a articulação e produção dos sons e que se divide em três tipos: a fonética acústica, que estuda as propriedades dos sons do discurso; a fonética auditiva, que estuda o processamento dos sons; e a fonética articulatória, que estuda como são produzidos os sons do discurso. A Fonologia analisa os elementos fornecidos pela fonética, isto é, estuda “the systematic relationships among speech sounds.” (Derwing & Munro, 2015, p.180).

2.4 Pronúncia no contexto aula

Para que um aluno tenha sucesso na aquisição de uma língua estrangeira, existem várias habilidades que lhe são necessárias: capacidade de ouvir, de produzir discursos orais, a capacidade de ler e a capacidade de escrever. Dentro de todas estas, e segundo especialistas, dentro da oralidade, a pronúncia é a que menos se trabalha numa aula de língua estrangeira.

É essencial, a meu ver, consciencializar os alunos para a importância que a pronúncia correta de uma língua estrangeira tem na hora de comunicar porque “cuando una persona habla con gran precisión gramatical, pero comete errores de pronunciación, puede perder en algunos casos su objetivo de comunicación o, con menor fortuna, sufrir un malentendido con su interlocutor.” (Illán, 2018, p.27)

Aprender a pronunciar corretamente uma língua estrangeira não é tarefa fácil, principalmente se os alunos não fazem o reconhecimento dos sons desde o início da aprendizagem de uma nova língua. Após ter observado os alunos nas aulas, reconheci que, de facto, muito deles não tem a mínima consciência de que estão a pronunciar certos sons como se o estivessem a fazer na língua materna, porque não foram consciencializados desde o início para o reconhecimento de sons.

Esta observação levou-me a concluir que a maioria dos problemas de pronúncia dos alunos são de cariz perceptual porque “People tend to hear the sounds of a new language in terms of the sounds of their mother tongue.” (Kenworthy, 1987, p. 45). Revejo totalmente a forma de pronunciar dos meus alunos nesta afirmação.

É inevitável que a fonética e a fonologia da língua materna tenham uma grande influência na pronúncia de uma segunda ou terceira línguas, não obstante, esta é uma

situação perfeitamente contornável. Concorde com Kenworthy (1987) quando afirma que “awareness has a very special meaning” (p.45).

2.5. A Fonética Contrastiva

2.5.1. A Análise Contrastiva e a Análise de Erros

A Análise Contrastiva surgiu em meados do século XX, entre os anos 40 e 60. Estudos mais sérios nesta matéria começaram a tomar lugar em 1957, com o livro “Linguística através da cultura”, do autor Robert Lado.

Este tipo de análise tem como objetivo comparar dois sistemas linguísticos: o da língua materna do aluno e o da língua meta que está a aprender. Ao estabelecermos esta comparação entre os sistemas linguísticos, conseguimos antecipar os erros mais prováveis a serem cometidos pelos alunos, tentando perceber as suas causas e procurar soluções para estes.

Para efetuarmos este tipo de comparação, é necessário verificar se um som existe ou não na língua meta de um aluno, sendo que “si un sonido no existe como pronunciación posible de ningún fonema, resultará totalmente extraño al alumno y, en principio, puede ser una fuente de errores.” (Lahoz-Bengoechea 2015, p. 49). Segundo Lahoz-Bengoechea (2015, p.49), normalmente, quando um som não existe na língua materna do aluno, este tende a percebê-lo como semelhante a outro que exista na sua língua e, conseqüentemente, vai colocá-lo na mesma categoria fonológica ou seja, não vai conseguir pronunciar a palavra na forma original, mas sim como o assimilou. Existem também casos em que os alunos não distinguem os sons de uma língua e outra por estes serem apenas perceptíveis ao nível acústico.

A Análise Contrastiva tem duas versões reconhecidas por Wardhaugh: a versão forte e a versão fraca. À versão forte corresponde “a comparação sistemática entre os dois sistemas linguísticos e, destacando-se seus pontos de semelhança e diferença, predizer os erros que os alunos cometerão em sala de aula” (Wardhaugh, 1970, p. 4 citado por Magro, 1979, p.125). À versão fraca corresponde “coletarem-se listas de erros e então explicá-los com base na AC dos sistemas linguísticos envolvidos na aprendizagem” (Wardhaugh, 1970, p. 7 citado por Magro, 1979, p.125).

A Análise Contrastiva sofre algumas limitações e foi desconsiderada por alguns especialistas por não ser capaz de prever os “*developmental errors*”, que são erros produzidos pelos alunos sem qualquer relação com a língua materna. Além disto, a maioria dos especialistas veem a AC como algo que possa beneficiar os alunos após a

experiência como uma ferramenta de antecipação ou predição. Segundo Magro (1979, p.126), “A AC recomenda ênfase em certos elementos da LE podendo-se negligenciar outros aspetos da mesma. Em decorrência disto, o aluno terá apenas uma visão parcial da LE, perdendo-se a noção do sistema linguístico como um todo.”

A Análise de Erros surge como oposição à Análise Contrastiva. Este tipo de análise “baseia-se na ideia de que um estudo cuidadoso da produção (escrita ou falada) do aluno pode, revelando suas habilidades e conhecimento da LE, determinar propriedades do ensino da LE para o futuro” (Stendahl, 1972, p. 116 citado por Magro, 1979, p.126).

Posso concluir que ambos os tipos de análise foram essenciais neste projeto de investigação-ação, pois utilizei um pouco de cada um para atingir os meus objetivos e ajudar os meus alunos.

Apesar de ter utilizado outros elementos auxiliares, tais como as minhas recolhas de dados, comparei os sistemas linguísticos do português e do inglês e também do português e do espanhol no que à pronúncia diz respeito, ou seja, os fonemas existentes e não existentes em cada língua bem como a forma de pronunciar os que são semelhantes na escrita e diferentes na pronúncia e foi assim que consegui antecipar os erros dos alunos através da análise contrastiva, isto é, pude preparar algumas das minhas atividades, antevendo quais seriam as dificuldades dos alunos na pronúncia de certas palavras ao contrastar os sons de ambas as línguas e os resultados que já tinha recolhido durante o ciclo zero de observação, e, por essa razão, concordo com Lennon (2008, s/p.) quando este afirma que a “contrastive analysis model works best in predicting phonological error.”

Após a fase de observação (ciclo zero) foi necessária uma análise pormenorizada dos erros dos alunos, de forma a conseguir perceber as principais dificuldades e os erros mais persistentes ou que estavam em maior número. A Análise de Erros foi aqui essencial para a hierarquização, produção e adequação: hierarquização das dificuldades, porque tive que escolher um aspeto da pronúncia para trabalhar dentro dos que encontrei como dificuldades nos alunos, pois as dificuldades destes não se centravam apenas na forma de pronunciar, mas também na entoação e ritmo. A Análise de Erros permitiu-me tomar decisões antes da produção e adequação dos materiais usados que foram adaptados às dificuldades que os alunos iam emanando quando os observava.

Pude então verificar que a maioria dos erros dos alunos se dava por interferência da língua materna, porque, como já referi, tinham tendência para ler e falar como se o estivessem a fazer em português, e isso era algo que realmente se pode ressaltar.

2.5.2. *A Interlândia*

A Interlândia é um termo atribuído ao autor Selinker e designa “a existência de um sistema linguístico baseado na tentativa do aprendiz de produzir enunciados na norma da língua alvo”. (Barbosa, 2004, p. 1227), e “se caracteriza por ser un sistema próprio del alumno (...) [que] (...) transita entre el sistema de la lengua materna y el sistema de la lengua meta” (Neto & Palacios, 2017, p. 161) quando não tem conhecimento suficiente da língua estrangeira.

Posta esta situação, dentro do conceito de Interlândia é essencial destacar outros dois outros conceitos fundamentais: a transferência positiva e a transferência negativa. Estes dois tipos de transferência não ocorrem apenas na pronúncia, mas também ocorrem na pronúncia.

Uma transferência positiva ocorre entre a língua materna e a língua meta quando vai “facilitar a aquisição das formas da língua-alvo” (Barbosa, 2004, p.1229), isto é, se forem línguas com elementos iguais ou semelhantes, os alunos podem utilizar o que sabem da língua materna para facilitar a aprendizagem da língua estrangeira, daí a transferência ser chamada de positiva. Por outro lado, a transferência é negativa quando dificulta a aquisição dos elementos da língua e o erro é proveniente deste tipo de transferência. Estes erros são considerados normais durante a aprendizagem, mas progressivamente tendem a desaparecer quando o aluno começa a ficar exposto suficiente e apropriadamente às regras da língua meta e as vai colocando em prática.

No caso específico da pronúncia, podemos afirmar que “dentro del factor fonético la interlândia es negativa cuando la mala pronunciación de determinada palabra o fonema afecta en la comprensión, cuando cambia su significado o interrumpe la comunicación.” (Neto & Palacios, 2017, p.162). Neste projeto de investigação-ação, vemos que este tipo de transferência na pronúncia dos alunos é uma constante, tanto no inglês como no espanhol.

A fossilização é outro conceito importante na área da interlândia. Define os erros cometidos pelos alunos, mesmo aqueles que têm uma elevada capacidade linguística, que não se conseguem corrigir, nem pelos próprios alunos nem pelos professores. A este fenómeno damos o nome de fossilização porque representa um erro persistente.

É igualmente importante distinguir entre transferência e interferência. A transferência diz respeito ao processo cognitivo que os alunos assumem quando usam o conhecimento que têm de duas línguas semelhantes para produzirem numa delas. A

interferência diz respeito ao que transferem de uma língua para a outra seja na área de aprendizagem que for.

2.5.3. Tipos de erros: a pronúncia e a comunicação

Antes de nos focarmos nos tipos de erros, é essencial assumirmos que estes fazem parte do processo de aprendizagem e é essencial que um professor saiba como lidar com os erros dos alunos, de forma a motivá-los para os corrigir e consciencializá-los para o papel do erro na comunicação.

Durante o processo de aprendizagem, existem erros de competência ou erros de desempenho. A distinção é bastante simples: estamos na presença de um erro de competência quando o aluno não tem conhecimento do sistema linguístico e, por isso mesmo, a comunicação é afetada e em alguns casos interrompida, criando situações desagradáveis ou fazendo com que o recetor não entenda de todo a mensagem; já nos erros de desempenho, o aluno tem conhecimento do sistema linguístico, mas por algum motivo (stress, distração, outros) não o soube aplicar no momento da fala ou da escrita.

No caso da pronúncia, verificam-se os dois tipos de erros, e ressalto a importância no papel do professor, como já referi, na consciencialização dos alunos para o papel do erro na comunicação real.

Como já referi, as transferências negativas na pronúncia são uma constante na sala de aula e é aqui que surgem os erros de pronúncia. É óbvio que “no todos los estudiantes realizarán los mismos errores y que tampoco los cometerán en el mismo momento” (Olivé, 1999, p. 79), mas é importante que saibamos distinguir entre os diferentes tipos de erros de pronúncia que surgiram nestes alunos.

Começo pelos erros chamados de “*segmental errors*”, que foram os erros mais visíveis na pronúncia dos alunos ao longo de todo o projeto de investigação-ação. Dizem respeito, sobretudo, a vogais e consoantes, e classificam-se em quatro tipos: erros por introdução, eliminação, substituição e distorção.

Segundo Derwing & Munro (2015), os erros por introdução, como o nome indica, são erros em que os alunos adicionam um segmento que não está presente na forma original da palavra. Os erros por eliminação são aqueles em que os alunos não incluem um segmento específico e fundamental da forma original da palavra ao pronunciá-la. Os erros por substituição ocorrem quando um segmento da forma original da palavra é substituído por outro da mesma categoria fonética. E, por fim, mas não menos importantes, os erros por distorção que são aqueles em que o aluno produz um segmento

na forma da língua meta mas de uma maneira que se nota que não é a original, a esperada na língua meta, mas que não muda a categoria fonémica do segmento.

Os erros prosódicos representam outro tipo de erros e envolvem a acentuação, a entoação e o ritmo. São erros também visíveis nos alunos ao longo de todo este projeto.

Também segundo Derwing & Munro (2015), os erros que ocorrem na acentuação das palavras dizem respeito ao “*word stress*”. Estes erros acontecem quando os alunos não identificam corretamente a sílaba tónica da palavra e a colocam noutra sílaba. Como afirma Kenworthy (1987, p. 28) “If a non-native speaker produces a word with the wrong stress pattern, an English listener may have great difficulty in understanding the word, even if most of the individual sounds have been well pronounced”. Tais erros também sucedem ao nível da frase, fazendo com que a entoação seja alterada. Os erros de entoação, como já referi, que dizem respeito à forma como se vai alterando a voz do aluno quando fala. Quando existe transferência da língua materna a este nível, pode que o aluno, ao falar, seja mal interpretado nas suas intenções. Quanto ao ritmo, os alunos tendem também a transferir o ritmo da língua materna para a língua meta. Normalmente, os itens lexicais são elevados e as “*function words*” são deixadas para trás.

Existem outros problemas nos alunos que podem suscitar erros na pronúncia que vão desde a sua fluência até à forma como se comportam quando têm que falar em público. Neste último caso, muitos dos meus alunos mostraram-se, e foram-se mostrando inseguros no decorrer das aulas, recusando-se a participar oralmente nas aulas quando tinham de ler ou comunicar na língua meta, sendo que considero este um ponto que os desfavorecia em relação aos alunos que, apesar das dificuldades, tentaram e quiseram melhorar a sua pronúncia e a sua forma de comunicar na língua meta em público.

Uma questão fundamental a colocar após a identificação dos erros e após perceber os vários tipos de erros é porque é que estes ocorrem.

2.6. O ensino de pronúncia

2.6.1. Fatores que influenciam o ensino de pronúncia

O primeiro fator a considerar e que influencia o ensino de pronúncia é a própria língua materna, como afirma Montenegro (2002, p.10), “la lengua materna tiene un papel determinante en el proceso de adquisición del sistema fonológico de la lengua extranjera (...)”. Os sons da língua materna e da língua meta podem até ter características

semelhantes, mas é necessário que se saiba identificar os sons que são iguais, diferentes, parecidos ou até mesmo os que existem numa língua e não existem noutra.

Existem outros fatores que influenciam a transferência entre línguas não só na pronúncia, mas também no vocabulário, na gramática e no discurso. Como indica Odlin (1989), um dos fatores é a motivação: para aprender uma língua estrangeira em específico, isto é, aquela que tiver o sistema linguístico mais próximo à língua meta do aluno, à partida, dar-lhe-á mais motivação e facilidade na aprendizagem. Isto é algo que podemos associar à transferência positiva, que vai facilitar a aprendizagem do aluno e, conseqüentemente, motivá-lo a aprender e a querer saber mais.

O tamanho de cada turma, embora não pareça, também tem um papel importante: a atenção individual prestada a cada aluno e a probabilidade de esta tomar lugar no contexto de sala de aula é um fator que influencia o sucesso da aquisição. Quanto mais pormenorizada for a atenção do professor nas dificuldades dos alunos, mais rapidamente essas dificuldades são combatidas. Em turmas muito grandes, o professor não pode prestar auxílio individual, ou pelo menos não tanto quanto gostaria. Neste projeto, lidei com turmas de dezanove e vinte e quatro alunos cada e posso confirmar que, de facto, não é tarefa fácil motivá-los e dar-lhes atenção sistemática. Como já referi, os erros dos alunos não são os mesmos nem tomam lugar ao mesmo tempo, mas os erros de uns podem ajudar a evitar a formação e/ou continuação de erros nos outros: este foi um dos pontos de partida que tomei para conseguir chegar a todos, tendo em conta os erros de pronúncia de uma forma que pudesse abranger todos.

A idade do aprendente é outro fator em conta. Não há um consenso entre especialistas porque para uns, quanto mais novo for o aluno, mais está recetivo à transferência e, para outros, a relação entre a idade e a transferência entre línguas não é assim tão evidente. Uns recorrem ao *Critical Period Hypothesis* (CPH) que “[r]epresents the biologically determined period of life during which maximal conditions for language acquisition exist” (Celce-Murcia et al., 1996, p. 15) e defendem que quanto mais novo o aluno, mais possibilidade tem de atingir uma pronúncia igual à dos nativos; outros não se prendem com o CPH e, através dos seus estudos, defendem que o facto de um aluno ser adulto não o impede de atingir o mesmo patamar.

Um outro fator prende-se com a exposição à língua que estão a aprender: quanto maior a frequência com que se ouve e fala uma língua, maior é o progresso sentido ao comunicar nessa mesma língua. Considero importante que os alunos estejam em contacto

com a língua meta e que o modelo de língua a que estão expostos seja o melhor possível, dentro ou fora da sala de aula.

Para que a aquisição da língua seja bem-sucedida é essencial que o professor a guie e forneça aos alunos os elementos necessários para que estes obtenham sucesso. No caso da pronúncia, creio que não é apenas o papel do professor que conta para o sucesso da aprendizagem: “Em sala de aula, o papel do professor é fundamental para a aprendizagem da pronúncia de uma outra língua. Porém, o aluno também deve participar ativamente de seu aprendizado e ser responsável por adquirir uma boa pronúncia.” (Souza, 2009, p. 38). O professor deve ser um bom modelo da língua que vai ensinar. Não é necessário que o professor seja plena e especificamente instruído apenas na fonética, mas é essencial que apresente uma boa pronúncia, um bom ritmo, entoação e que, quando comunique na língua meta o máximo de vezes possível. O aluno deve ter uma atitude pró-ativa e demonstrar abertura à cultura que engloba a língua meta, principalmente no que diz respeito à pronúncia, que é uma área com características tão próprias e de componente cultural. É necessária uma vontade para atingir objetivos para que o processo de aprendizagem seja beneficiado,

2.6.2. As minhas aulas de pronúncia – justificação dos métodos e atividades

Preparar atividades específicas de pronúncia requer, antes de mais, que se tenham em conta os objetivos específicos das mesmas “un aspecto que consideramos esencial es la determinación de los objetivos en los que se basará la enseñanza y práctica de la pronunciación” e que estas atividades estejam adaptadas às dificuldades e necessidades dos alunos “necesitamos conocer cuáles son las necesidades de nuestros alumnos, es decir, para qué están aprendiendo la lengua.” (Montenegro, 2002, p. 17).

Num contexto escolar, em circunstâncias ditas normais, os alunos aprendem uma língua para comunicarem de forma efetiva e clara, normalmente para a utilizarem em contexto laboral ou em contexto de lazer. Durante o processo de observação das turmas, comecei a perceber que os alunos tinham dificuldades em pronunciar e que, quando pronunciavam, na maioria das vezes, não se faziam entender de forma clara e efetiva.

Após e durante o processo de observação, pude definir os objetivos concretos para as minhas atividades e tomar decisões relacionadas com as mesmas, pelo que cheguei a algumas conclusões: as atividades teriam de informar os alunos e não apenas colocá-los a praticar sem conhecimentos prévios; teria de ser possível para os alunos reconhecer e

distinguir os diferentes sons existentes no sistema fonológico de cada língua meta; os alunos teriam de praticar a pronúncia; era essencial que todos tivessem as mesmas oportunidades de adquirir conhecimentos e de praticar durante as aulas que ia preparar; teria que auxiliar-me de todos os meios possíveis para que as tarefas de aula fossem concretizáveis; os alunos teriam que ser estimulados e incentivados para que, no final, pudessem tomar consciência da importância de ter uma boa pronúncia. Além de tudo isto, tinha que explicar-lhes que a pronúncia que iam aprender e praticar dizia respeito à pronúncia padrão de cada língua meta e não às suas variantes linguísticas, ainda que essas não estivessem erradas.

Para estas aulas de pronúncia, decidi adotar uma mistura de vários métodos de ensino, entre eles o Método Direto, o *Audiolingualism* e o *Communicative Approach*. Todos estes métodos apresentam características comuns, mas passo a explicitar o que retirei de cada um destes métodos para me auxiliar na preparação das aulas.

O Método Direto leva-nos para a abordagem direta no ensino de pronúncia, ou seja, os alunos ouvem e imitam um modelo de língua. O *Audiolingualism* encaixa-se no Método Direto pelo facto de igualmente reclamar o uso da imitação e repetição. Além disso, remete para a importância do ensino de pronúncia desde o início da aprendizagem, ideia que eu sempre defendi até porque defendo a afirmação “Pronunciation, (...) plays a vital role in successful communication, both productively and receptively”. (Jenkins & Setter, 2005, p. 1). O *Audiolingualism*, ou *Oral Approach*, encaixa-se no *Communicative Approach* no sentido em que ambos usam diversas ferramentas no auxílio ao ensino de pronúncia, ferramentas essas que fui utilizando nas minhas aulas.

No caso das aulas de ciclo um, a imitação e a repetição foram as técnicas mais utilizadas para que os alunos pudessem ouvir uma distinção clara entre os sons que eles próprios confundiam e misturavam porque “in terms of reception, students need to learn to hear the difference between phonemes, (...) particularly where such a contrast does not exist in their L1” (Kelly, 2000, p.15). No caso do inglês, utilizei os pares mínimos para facilitar a compreensão das vogais “these pairs were drilled chorally and individually, to give students plenty of opportunity to listen out for differences” (Kelly, 2000, p.28). No caso do espanhol, como tive que fazer um trabalho mais intenso com as consoantes, optei por adotar o mesmo método para vogais e consoantes, adotando palavras de fácil compreensão com as quais se pudesse igualmente fazer uma boa prática na distinção de sons. Para ambas as línguas, achei que seria interessante e também uma maneira de ajudar os alunos a associar sons se pudessem associar sons a imagens, neste caso, que fossem

divertidas ou que lhes despertasse a atenção de alguma forma “It can also help to associate sounds with pictures that illustrate the sound” (Kelly, 2000, p.39).

Além dos estímulos visuais que estas imagens utilizadas representam, achei que seria bom para os alunos perceberem o porquê das coisas e entenderem como é que os sons se distinguem uns dos outros. Um dos fatores a ter em conta para o ensino de pronúncia é a idade do aluno, não obstante, neste caso específico, decidi considerar também o nível de ensino de língua em que os alunos se encontravam: por estarem num nível mais avançado de aprendizagem, decidi adotar o *phonemic chart* como auxiliar na aula de inglês porque considero que “the sounds need obviously to be associated with the phonemic symbols” (Kelly, 2000, p. 39). No espanhol não o fiz para não confundir os alunos, tendo em conta que estavam num estado muito inicial da aprendizagem, pelo que optei por mostrar-lhes apenas os símbolos fonéticos associados a cada letra com que íamos trabalhando. O meu objetivo ao mostrar-lhes o *phonemic chart* e os símbolos era “to provide learners with a map of the sound system of the target language. Such a sound map can be used to identify sounds that the student has already explored, or knows well, and it can be used to identify sounds that the student has not yet explored or is uncertain about.” (Underhill, 2007, p.3).

Os alunos de espanhol tiveram um outro exercício para compensar a ausência do *phonemic chart*. Para verificar a compreensão de todas as consoantes e os respetivos sons com que estivemos a trabalhar, decidi optar por fazer um ditado. Como afirma Blanche (2004, p. 179), “Dictation exercises are as old-fashioned as audio-lingual drills; and they, too, can periodically be employed in a novel way, not only to teach listening and writing, but also to bring instruction in pronunciation back into the classroom.”, não obstante, e apesar de as técnicas do ditado remeterem para tempos antigos, achei que seria uma boa forma de verificar a compreensão dos alunos, ou seja, verificar se conseguiam distinguir os sons e escrever o que ouviam. O ditado continha os elementos que eu considereei essenciais e suscetíveis de verificação, nomeadamente as consoantes espanholas. De forma a tornar a atividade mais divertida e diferente do tradicional, a correção foi feita de forma motivadora: os alunos corrigiram-se uns aos outros. De facto, o ditado permite verificar como é que os alunos associam os sons e os transformam na escrita.

Em ambas as línguas, decidi adotar uma atividade de prática bastante conhecida: o bingo. Este não é um bingo qualquer, senão um bingo fonético. Tal como no jogo do bingo, cada grupo de alunos tinha a sua grelha do bingo e as palavras iam sendo declamadas em voz alta “One variation involves calling out words instead of sounds

(Kelly, 2000, p. 41). Além desta variação comum às duas línguas, há uma distinção a acrescentar: tendo em conta o nível de dificuldade, os alunos de espanhol tinham letras nas grelhas para associarem aos sons e os alunos de inglês tinham símbolos fonéticos.

Nas aulas de ciclo dois, o *Communicative Approach* é o mais evidente. Tendo a comunicação como objetivo primordial (cf. 2.1, supra), agrupa as várias e distintas ferramentas que podem ser usadas como auxiliares no ensino de pronúncia, os elementos visuais e também as gravações de voz.

Considerando a grande importância dada às tecnologias nos dias que correm e a facilidade com que os alunos a apreendem e a utilizam, levaram-me a crer que poderiam ser uma boa ferramenta no contexto de sala de aula, auxiliando-me nas diversas atividades. O gravador de voz e o computador foram elementos essenciais neste segundo ciclo de aulas.

“(...) since it was felt that learners with enough exposure to and imitation of native models of pronunciation would be able to "mimic" or correctly produce the targeted item” (Celce-Murcia et al, 1996, p.311), decidi adotar um excerto de um filme para cada língua, relacionado com a unidade didática em que estavam, para que este fosse um modelo de língua para os alunos (cf. 2.6.1, supra): no caso do inglês, um modelo do inglês britânico, considerado o modelo padrão; para o espanhol, um modelo do espanhol de Espanha, o modelo padrão.

A imitação do excerto que viram era o núcleo da atividade: “Given the technology now available, teachers can digitally record their learners easily. (...) It allows the teacher to listen to the learner’s production as many times as necessary (...). On the other hand, the initial recording can be played back to students for awareness-raising purposes”. (Derwing & Munro, 2015, p. 111). Este excerto confirma e explica as diferentes fases da aula, na qual os alunos puderam ouvir-se e identificar os seus próprios erros e melhorias, ao mesmo tempo que iam aprendendo e imitando um modelo de língua. As tecnologias foram um elemento facilitador nestas atividades, até porque as atividades de prática e produção levadas a cabo pelos alunos foram gravadas e posteriormente ouvidas por eles.

Capítulo III: Desenho do Estudo

Este relatório de estágio não é apenas uma descrição de tudo o que foi observado e executado por mim durante este estágio curricular. Este relatório está baseado no projeto de investigação-ação implementado durante a prática profissional, tornando-se, assim, um relatório fundamentado em dados recolhidos no contexto de colocar em prática técnicas específicas destinadas a melhorar a aprendizagem de grupos específicos de alunos.

3.1. Metodologia e Plano da Ação

A pergunta de investigação à qual este projeto de investigação-ação pretende responder é “Podem as atividades específicas de pronúncia reduzir a influência da língua materna e melhorar a pronúncia dos alunos do ensino básico no Inglês e no Espanhol?”.

Para responder a esta pergunta, o projeto de investigação-ação divide-se em três ciclos: o ciclo zero, o ciclo um e o ciclo dois. No ciclo zero, o objetivo é fazer observações às turmas (já descritas no capítulo I, p.30), recolher dados dessas mesmas observações e, como indica o documento da Faculdade de Letras da Universidade do Porto referente ao projeto de investigação-ação e ao relatório final, é essencial identificar um problema de língua que seja comum a ambas as línguas estrangeiras e que esteja diretamente relacionado com a aprendizagem das mesmas. É necessário justificar a necessidade de ação e ir fazendo revisão de literatura sobre a problemática identificada. No ciclo um, é necessário implementar uma estratégia, recolher dados, processá-los e analisá-los de forma a verificar se a estratégia está a resultar ou se é necessário adaptar ou ajustar o plano para o pôr em prática no ciclo seguinte. O ciclo dois serve para melhorar a estratégia e para ir mais além na melhoria da prestação dos alunos. Os resultados são comparados com os do ciclo um e permitem-nos tirar conclusões.

Em ambas as disciplinas, os ciclos um e dois foram planeados por mim e dividem-se em três fases, isto é, são ciclos de investigação composto não só pelas aulas em que as atividades foram implementadas, mas também por uma fase pré-observação e outra de pós-observação. Apresento, nos gráficos seguintes, as datas que dizem respeito a estes ciclos de investigação, tanto no inglês como no espanhol.



Gráfico 1 – Ciclos de Investigação de Inglês



Gráfico 2 - Ciclos de Investigação de Espanhol

No primeiro ciclo, na fase de pré-observação, eu observei estes alunos antes de aplicar as atividades para poder recolher de forma mais detalhada dados relacionados com os erros de pronúncia. Na fase de pós-observação, observei os alunos e registei os progressos e/ou erros relativos à pronúncia para ver até que ponto as atividades implementadas neste ciclo foram ou não bem-sucedidas.

No segundo ciclo, a fase de pré-observação corresponde à pós-observação do primeiro ciclo, isto é, tendo em conta que a pós-observação do primeiro ciclo serve para registar progressos ou erros e para ver até que ponto as atividades ajudaram os alunos, esta pós-observação foi o ponto de partida para o início deste segundo ciclo e para a preparação de novas atividades, mais ajustadas à melhoria da pronúncia dos alunos. Na fase de pós-observação, fiz um registo das melhorias dos alunos em relação à pronúncia, bem como dos fonemas cuja melhoria foi mais significativa e dos fonemas em que as dificuldades persistem.

O método de recolha de dados foi o mesmo para todos os ciclos de investigação: como o tema da investigação é a pronúncia, achei que o método de recolha de dados mais adequado seria a transcrição fonética e colocar as tecnologias ao meu dispor, usando o gravador de voz do telemóvel para recolher dados. Assim sendo, no ciclo 0, através de observação direta, usei o meu caderno para efetuar o registo de erros de pronúncia através de transcrição fonética, fiz um registo dos tipos de atividades feitas nas aulas o registo das reações dos alunos face a palavras difíceis ou desconhecidas na leitura de textos e gravações das partes das aulas em que os alunos tinham de ler e/ou comunicar na língua meta. No ciclo 1, voltei a utilizar os mesmos métodos do ciclo 0, acrescentando o gravador de voz para as partes das aulas em que os alunos falavam na língua meta para que poder escutar novamente na fase de análise e também em caso de dúvida; recolhi as folhas do Bingo Fonético e os ditados que os alunos fizeram para, posteriormente, analisar os dados que nestes constavam. No ciclo 2, utilizei todos os métodos acima referidos para a recolha de dados. Todo este trabalho foi progressivo, pois com experimentos e com a utilização dos vários métodos, fui percebendo os que funcionavam melhor e me permitiam uma melhor recolha.

Sempre que aparecem os termos “Pronúncia dos Alunos” ou “Alunos” na apresentação de dados de pré e pós-observação e também das diferentes atividades de cada ciclo, refiro-me aos alunos numa forma geral, isto é, os erros e melhorias não foram

cometidos por todos os alunos das turmas, mas sim especificamente por um ou mais alunos.

Tanto no inglês como no espanhol, decidi adotar exatamente as mesmas estratégias. Apesar de as turmas com que trabalhei serem de níveis e línguas diferentes, a tendência verificada para a influência da língua materna destes alunos era evidente até porque, como afirma Carlisle (2001), “*L1 transfer is, in fact, a stronger influence on the pronunciation of an L2 (...)*” (citado por Setter & Jenkins, 2005, p.4) pelo que optei por fazer o mesmo tipo de atividades em ambas, ainda que com temas diferentes. Desta forma, pude reger-me pelos mesmos padrões em ambas as línguas, para poder ver qual o impacto das mesmas atividades em turmas e níveis diferentes. Estas variáveis, ou seja, níveis e turmas, são importantes neste processo porque, apesar de o tipo de atividades ser o mesmo, cada turma tem um nível de língua diferente, logo é necessário que as atividades sejam adaptadas, pelo que não podem ser totalmente iguais.

Considero relevante explicitar que todas as atividades implementadas nos diferentes ciclos foram pensadas e elaboradas por mim, tendo por base a literatura e a observação e contacto direto com os alunos. Em primeiro lugar, nos manuais adotados em ambas as línguas são poucas ou quase nulas as atividades dedicadas à pronúncia. Em segundo lugar, tendo em conta que os manuais pouco ajudaram, decidi criar os meus próprios materiais, baseando-me em literatura (cf. o cap. II, p.46) e fui adaptando as atividades ao nível e dificuldades de cada turma, em cada língua.

Quando iniciei a preparação destas atividades tinha objetivos muito específicos em relação a estas: fazer com que os alunos realmente se interessassem pela sua pronúncia e a conseguissem melhorar; e também despertar os alunos para a importância da pronúncia de línguas estrangeiras e para o papel da pronúncia na comunicação real porque “*our pronunciation is also a major factor in our intelligibility to our listeners*” (Setter & Jenkins, 2005, p.1).

Para atingir estes objetivos e para que estas atividades funcionassem, determinei três coisas fundamentais: reter a atenção dos alunos, fazê-los comunicar na língua meta e ver melhorias na prática. Para isto, sabia que teria de os preparar e ir trabalhando com eles. Decidi que seria fundamental introduzir e apresentar-lhes os fonemas em primeiro lugar, e logo depois passar à prática na comunicação.

Capítulo IV: Ciclo Um do Projeto de Investigação-Ação

Este capítulo é dedicado ao ciclo um do projeto de investigação-ação, tanto no inglês como no espanhol. Vou apresentar as datas das aulas em questão, as atividades que foram feitas ao longo deste ciclo, os resultados derivados dessas mesmas atividades e a discussão desses resultados.

Já no segundo período letivo e ainda em fase de planeamento de atividades para os ciclos de investigação, decidi implementar uma atividade experimental para o ensino de pronúncia numa das turmas em que estava a reger, a turma 9ºZ.

A atividade consistia em colocar uma audição de um texto sobre “gadgets”, que era o tema da unidade em que os alunos estavam, e os alunos teriam de ouvir e seguir o texto. No final, alguns alunos seriam eleitos para ler o texto em voz alta. Depois da leitura, escrevi no quadro as palavras que foram mal pronunciadas pelos alunos para que os alunos pudessem repetir as palavras depois de eu as pronunciar corretamente. Para esta repetição, dividi a turma (não fisicamente) em dois grupos: rapazes e raparigas. Os rapazes repetiam primeiro e as raparigas depois. No caso da palavra *cost*, pude fazer um contraste de pares mínimos com a palavra *coast*, pois era necessário que percebessem a diferença porque pronunciavam /'kəʊst/ quando a palavra escrita era /'kɒst/. Apresento, em tabela, os erros de pronúncia nesta atividade.

Palavra em Inglês	Pronúncia Correta	Pronúncia dos Alunos
Advantages	/əd'vɑ:ntɪdʒɪz/	/ʌ'vɑ:ntʌɪz/
Disadvantages	/dɪsəd'vɑ:ntɪdʒɪz/	/dɪzə'vɑ:ntʌɪz/
Access	/'ækses/	/ə'ses/
Keyboard	/'ki:bɔ:d/	/'keɪbɔ:rd/
Cost	/'kɒst/	/'kəʊst/
Unfortunately	/ʌn'fɔ:tʃənətli/	/ʌn'fɔ:rtənətəli/
Heavier	/'heviə/	/'eɪvɪər/

Tabela 7 – Erros de pronúncia na atividade experimental do 9ºZ

Os resultados desta atividade não foram exatamente os esperados, no entanto, como condição de experiência, esta foi bem-sucedida. Os rapazes estavam em maior número e estiveram bem coordenados, entusiasmados e a pronunciar em uníssono,

verificando-se que perceberam bem o exercício e a lógica do mesmo. As raparigas, em menor número, estavam inseguras e envergonhadas; não pronunciaram em uníssono e tiveram muita dificuldade na pronúncia de certos sons como /'he/.

Esta experiência teve aspetos positivos e negativos. Por um lado, os alunos estavam interessados e motivados, além de que se verificou, no geral, uma distinção de sons um pouco mais evidente. Por outro lado, eu podia ter enfatizado o “*word stress*” no quadro para que vissem onde colocar a ênfase e podia contrastar com a língua materna. Além disso, podia ter puxado mais pelas raparigas, no entanto, também se denotava uma recusa da parte delas em participar.

Todo o ciclo zero e as experiências com atividades deste género revelaram-se o ponto de partida para a preparação de atividades para o ciclo um, tendo em conta que me permitiram ver o que resultava, o que não resultava e o que poderia ser melhorado para resultar com os alunos no ensino da pronúncia tanto no inglês como no espanhol.

4.1. Ciclo 1 de Inglês

O Ciclo 1 de inglês decorreu entre 27 de fevereiro e 13 de março de 2018. A unidade didática em que se insere chama-se “*Buy now!*”, do livro “*Your Turn 9*” da editora Oxford. A unidade reflete os *media* e o seu papel no consumismo da população, o poder da publicidade e também procura chamar a atenção dos alunos para o mundo à sua volta.

4.1.1. Pré-Observação do Ciclo 1 de Inglês

As aulas de pré-observação decorreram a 27 de fevereiro e 2 de março de 2018, tendo sido dadas pela minha orientadora e tiveram a duração de noventa e de quarenta e cinco minutos, respetivamente.

Durante estas duas aulas, pude ouvir os alunos a ler textos relacionados com o tema da unidade e a comentar ou a responder a perguntas sobre alguns aspetos da mesma, tanto por iniciativa própria, como por chamada da professora. Pude imediatamente constatar que as dificuldades observadas no ciclo zero se mantinham pelo que era necessária uma intervenção imediata. A minha orientadora, ao apercebe-se da situação e após diálogo comigo sobre o assunto, preparou os alunos dizendo que iam ter uma aula de pronúncia porque realmente estavam a precisar.

Nestas aulas fiz uma recolha dos erros de pronúncia dos alunos, a partir dos quais elaborei uma tabela para poder verificar quais os sons em que existiam mais dificuldades e partir daí para a preparação das atividades.

Sons	Erros Comuns	Exemplos
<u>/ə/</u> (Teacher)	<u>/ə/ → /ʊ/</u> <u>/ə/ → /u:/</u> <u>/ə/ → /ʌ/</u> <u>/ə/ → /ɜ:/</u> <u>/ə/ → /ɪə/</u> <u>/ə/ → /ɑ:/</u>	Technology - /tek'nɒlədʒɪ/ - /tek'nɒl <u>ʊ</u> dʒɪ/ Customer - /'kʌstə <u>m</u> ər/ - /kʊst <u>u</u> :mər/ Several - /'sev <u>ə</u> rəl/ - /siv <u>ɜ</u> :rəl/ Attention - /ə'tenʃ <u>ə</u> n/ - /ə'tensɪ <u>ʌ</u> n/ Nowadays - /naʊə <u>d</u> eɪz/ - /nəʊ <u>ɜ</u> :deɪz/ Perhaps - /p <u>ə</u> 'hæps/ /p <u>ɪ</u> ə'hæps/ Company - /kʌmpə <u>n</u> i/ /kʌmp <u>ɑ</u> :ni/
<u>/e/</u> (Left)	<u>/e/ → /ɪ/</u> <u>/e/ → /i/</u> (portuguese sound) <u>/e/ → /eɪ/</u> <u>/e/ → /ɜ:/</u>	Clever - /'kle <u>v</u> ər/ - /klɪ <u>v</u> ər/ Several - /'se <u>v</u> ərəl/ - /sɪ'vɜ:rəl/ Said - /se <u>d</u> / - /se <u>i</u> d/ Messages - /mes <u>i</u> dʒs/ - /mɜ:sa:ʒs/
<u>/ɜ:/</u> (Her)	<u>/ɜ:/ → /ɑ:/</u>	Advert - /'ædv <u>ɜ</u> :t/ - /ɑ:dv <u>ɑ</u> :rt/
<u>/ɪ/</u> (Ship)	<u>/ɪ/ → /e/</u> <u>/ɪ/ → /i:/</u> <u>/ɪ/ → /ɑ:/</u>	Activated - /æk'tɪ'veɪ <u>t</u> ɪd/ - /ʌktɪ'veɪ't <u>ed</u> / Environmental - /ɪnvaɪə'rənmentəl/ - / <u>i</u> :nvaɪə'rənmentəl/ Money - /'mʌn <u>ɪ</u> / - /'mɒn <u>i</u> :/ Started - /'stɑ:t <u>ɪ</u> d/ - /'stʌrt <u>i</u> :d/ Messages - /'mes <u>i</u> dʒs/ - /mɜ:'s <u>ɑ</u> :ʒs/
<u>/ɔ:/</u> (Door)	<u>/ɔ:/ → /ɑ:/</u> <u>/ɔ:/ → /ɒ/</u> <u>/ɔ:/ → /əʊ/</u>	Stalls - /'st <u>ɔ</u> :ls/ - /'st <u>ɑ</u> :ls/ Unfortunately - /ʌn'f <u>ɔ</u> :rtʃənətli/ - /ʌn'f <u>ɒ</u> rtʃɜ:lɪ/ Water - /'w <u>ɔ</u> :tər/ - /'w <u>ɑ</u> :ðər/ Saw - /s <u>ɔ</u> :/ - /s <u>ə</u> ʊ/
<u>/æ/</u> (Hat)	<u>/æ/ → /ʌ/</u> <u>/æ/ → /ə/</u>	Activated - /æk'tɪ'veɪ <u>t</u> ɪd/ - / <u>ʌ</u> ktɪ'veɪ't <u>ed</u> / Banner - /'b <u>æ</u> nər/ - /'b <u>ʌ</u> nər/

	/æ/ → /ɜ:/ /æ/ → /ɑ:/	January – /'dʒænjʊəri/ - /dʒenjə'eəri/ Advert - /'ædvɜ:t/ - /ɜ:d'vɜrt/ Advert - /'ædvɜ:t/ - /'ɑ:dvɑ:rt/
/ʊ/ (Book)	/ʊ/ → /əʊ/ 	Would - /wʊd/ - /wəʊd/
/u:/ (Shoot)	/u:/ → /ʊ/ /u:/ → /əʊ/	True - /'tru:/ - /'trʊ/ Shoes - /'ʃu:s/ - /'ʃəʊs/
/ʌ/ (Cup)	/ʌ/ → /ʊ/ /ʌ/ → /ʊ/ /ʌ/ → /u:/	Money - /'mʌni/ - /'mʊni/ Customer - /'kʌstəmə/ - /kʊs'tu:mə/ Must - /'mʌst/ - /'mu:st/
/ɒ/ (On)	/ɒ/ → /ʌ/ /ɒ/ → /ʊ/	Gone - /gɒn/ - /gʌn/ Technology - /tek'nɒlədʒi/ - /tek'nʊlədʒi/
/ɑ:/ (Far)	/ɑ:/ → /ʌ/	Started - /'stɑ:tɪd/ - /stʌrti:d/
/aɪ/ (Like)	/aɪ/ → /ɪ/	Identify - /aɪ'dentɪfaɪ/ - /ɪ'dentɪfaɪ/ Signs - /saɪns/ - /sɪns/ Mobile - /məʊbaɪl/ - /mɒbɪl/
/eɪ/ (Wait)	/eɪ/ → /e/ /eɪ/ → /ɒ/	Major - /'meɪdʒər/ - /medʒər/ Phrase - /'freɪz/ - /frɒz/
/eə/ (Hair)	/e/ → /ɪə/	Wear - /'weə/ - /'wɪər/
/ʊə/ (Tourism)	/ʊə/ → /eə/	January – /'dʒænjʊəri/ - /dʒenjə'eəri/
/əʊ/ (Show)	/əʊ/ → /ɪʊ/ /əʊ/ → /aʊ/ /əʊ/ → /ɒ/	Stereo - /'sterɪəʊ/ - /'sterɪʊ/ Showed - /'ʃəʊd/ - /ʃaʊ'ed/ Mobile - /məʊbaɪl/ - /mɒbɪl/
/aʊ/ (Mouth)	/aʊ/ → /əʊ/	Nowadays - /naʊədeɪz/ - /nəʊɜ:deɪz/

Tabela 8 – Dados da pré-observação do ciclo um de inglês: 9ºX

A análise destes dados, em conjunto com os dados do ciclo zero, permitiu-me perceber que as vogais, os ditongos e algumas consoantes são os fonemas mais afetados, ou seja, aqueles em que os alunos revelam mais dificuldade em pronunciar. Muitos destes sons transformam-se em sons totalmente diferentes, como podemos ver na tabela, e, inclusive, alguns destes sons transformam-se em sons exclusivos da língua portuguesa em relação à língua inglesa, como o som /i/. Denota-se uma clara influência da língua portuguesa na pronúncia dos alunos, principalmente porque leem tal como escrevem e fazem-no como se estivessem a ler em português.

4.1.2. Aula do Ciclo 1 de Inglês

Esta aula de primeiro ciclo realizou-se no dia 6 de março de 2018 na turma 9ºX e teve a duração de 90 minutos. Os alunos já sabiam desde a aula anterior que iriam ter uma aula dedicada à pronúncia, até porque eles próprios reconheceram que precisavam pelas suas próprias leituras e pelas dos colegas. Mostraram-se entusiasmados com a ideia e comentavam entre eles como seria.

Tendo em conta a análise da tabela anterior e os meus objetivos específicos em relação a estas atividades (conferir no capítulo III), planeei esta aula da seguinte forma: os alunos vêem um vídeo, introduzo o *phonemic chart*, apresento-lhes os sons e respetivos símbolos fonéticos em que mostraram mais dificuldade em pronunciar e, no final, os alunos fazem um bingo fonético para verificar a sua aprendizagem (conferir no capítulo II).

Comecei por apresentar aos alunos um vídeo chamado “Problems with English pronunciation FUNNY”, de uma série norte-americana bastante conhecida chamada “*Friends*” (anexo 1). O vídeo mostra um diálogo entre amigos, no qual as palavras são mal pronunciadas, o que não permite ao espectador perceber a mensagem. O objetivo deste vídeo é despertar nos alunos a ideia de que uma palavra mal pronunciada pode afetar a comunicação e, em alguns casos, pode até mesmo impedi-la.

Os alunos começaram por ouvir o vídeo, sem imagem, e responderam a algumas perguntas: “*What did you understand from what you heard?*”; “*What do you think is happening?*”; “*Why are there people laughing during the vídeo?*”; “*What do you think these friends are talking about?*”. Os alunos mostraram-se baralhados e riram-se porque não faziam ideia do significado daquilo que estavam a ouvir.

Numa fase seguinte, os alunos viram o vídeo, com som, e responderam a outras perguntas: “*Do you know what this is? Do you know this sitcom?*”; “*Where is it from?*”; “*Why were you laughing?*”; “*So, do you think that if your pronunciation fails, communication will be affected? In what way?*”.

Os alunos riram-se durante a visualização do vídeo e deram respostas como “não percebo nada do que estão a dizer”; “não conheço a série, mas parece divertida”; “é uma série norte-americana”; “eles falam, mas não pronunciam bem.”; “o facto de eles não pronunciarem bem não deixa que se perceba o que dizem”.

A segunda fase da aula foi apresentar-lhes o *phonemic chart* (anexo 2). Os alunos mostraram-se curiosos, mas nunca tinham visto e/ou trabalhado com este. Perguntei-lhes o que é, o que é que os alunos acham que este representa e quais são os seus usos. Alguns alunos responderam: “nunca vi isso”; “não sei o que é”; “acho que já vi esse quadro em algum sítio”; “isso são sons?”. Eu tive aqui oportunidade de lhes apresentar o *phonemic chart* de forma geral, mostrar-lhes as vogais, ditongos e consoantes e explicar-lhes como funciona. Os alunos mostraram-se curiosos, pois quase todos eles desconheciam esta ferramenta.

Após introduzir elementos tão importantes da pronúncia, seguiu-se a terceira fase da aula: mostrar aos alunos como pronunciar corretamente os sons em que tinham mais dificuldade através de um PowerPoint (anexo 3), que continha imagens, símbolos fonéticos e pares mínimos. Estes elementos são essenciais na hora de ensinar pronúncia pois todos têm uma função específica e fundamental: as imagens permitem uma melhor associação das palavras aos sons; os símbolos fonéticos facilitam o reconhecimento e distinção dos diferentes sons; e os pares mínimos permitem que os alunos distingam entre sons que são parecidos, mas que não são iguais (cf. o cap. II, p. 47).

No que diz respeito às consoantes, os sons que os alunos praticaram foram apenas dois que, a meu ver, eram aqueles em que os alunos mais tinham dificuldade de pronúncia e em distinguir um do outro: /θ/ e /ð/. A prática foi feita através das palavras *think* (/θ/) e *weather* (/ð/).

No que diz respeito às vogais, os sons praticados pelos alunos foram todos, incluindo os ditongos, com recurso aos pares mínimos: *sheep* (/i:/) e *ship* (/ɪ/); *gone* (/ɒ/) e *gun* (/ʌ/); *food* (/u:/) e *foot* (/ʊ/); *man* (/æ/) e *men* (/e/); *fast* (/ɑ:/) e *first* (/ɜ:/); *cat* (/æ/)

e *caught* (/ɔ:/); *coach* (/əʊ/) e *couch* (/aʊ/); *hair* (/eə/) e *here* (/ɪə/); *bike* (/aɪ/) e *bake* (/eɪ/); *tour* (/ʊə/) e *toy* (/ɔɪ/).

Durante a apresentação, apareciam primeiro as imagens para que os alunos dissessem o que lá estava e só depois aparecia o símbolo fonético e a palavra. Os alunos diziam o que estava presente na imagem, quase sempre com erros, e era nessa altura que aproveitava para os corrigir, mostrando-lhes o símbolo fonético e explicando-lhes a posição correta da boca. Na fase seguinte, os alunos repetiam os pares mínimos, contrastando-os, quer individualmente, quer só entre rapazes ou só entre raparigas, quer em grupo.

A fase final da aula foi uma fase de prática controlada através de um bingo fonético (cf. Cap. II). Projetei no quadro um *phonemic chart*, com palavras associadas a cada som e forneci aos alunos uma grelha com símbolos fonéticos aos quais teriam de associar sons presentes nas palavras que eu dizia em voz alta e, tal como no jogo do bingo. A projeção do *phonemic chart* serviu para que pudessem reconhecer os símbolos e apoiá-los no jogo. A primeira dupla a acertar e conseguir identificar todos os sons era a vencedora. Existiam dois modelos para estas grelhas (anexo 4), informação dada aos alunos, pois tal como no bingo, não podiam ser todos iguais. As palavras ditadas foram, além daquelas que me pareceram adequadas à atividade, algumas que recolhi no ciclo zero e na fase de pré-observação e algumas que tinham visto ao longo da aula: *scale*, *author*, *climb*, *bake*, *fast*, *gone*, *gun*, *coach*, *couch*, *food*, *cat*, *true*, *eat*, *bird*, *hair*, *here*, *moon*, *bed*, *boy*.

4.1.3. Apresentação de Resultados do Ciclo 1 de Inglês

À apresentação de resultados corresponde a análise das grelhas do bingo fonético feitos na aula e também aos dados de pós-observação.

Em primeiro lugar, considero importante explicitar que nem todos os alunos estavam presentes na aula, além de que nem todos participaram na atividade. Por esta razão, a apresentação de resultados é feita em conformidade com as circunstâncias. Além disto, as grelhas do bingo eram diferentes, pelo que passo a designá-las de grelha 1 e grelha 2. Os sons presentes em cada gráfico não eram iguais, à exceção das consoantes /θ/ e /ð/. Para a análise destes resultados, recolhi seis gráficos preenchidos por grupos de três alunos cada. A apresentação de resultados será feita tendo em conta que três grupos tinham um conjunto de sons e os outros três tinham outro conjunto de sons.

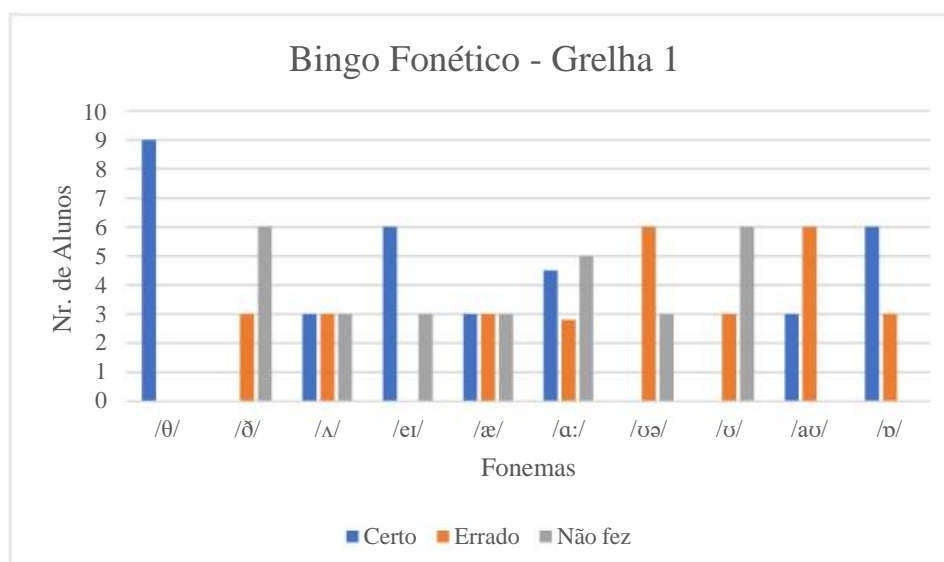


Gráfico 3 – Resultado das grelhas de tipo 1 no Bingo Fonético – 9ºX

O gráfico 1 apresenta o resultado do Bingo Fonético na grelha de tipo 1, na qual constam apenas os fonemas que estão no gráfico. Mostra o número de alunos que acertaram e não acertaram no fonema presente nas palavras ditadas, bem como o número de alunos que não os identificaram em nenhuma palavra.

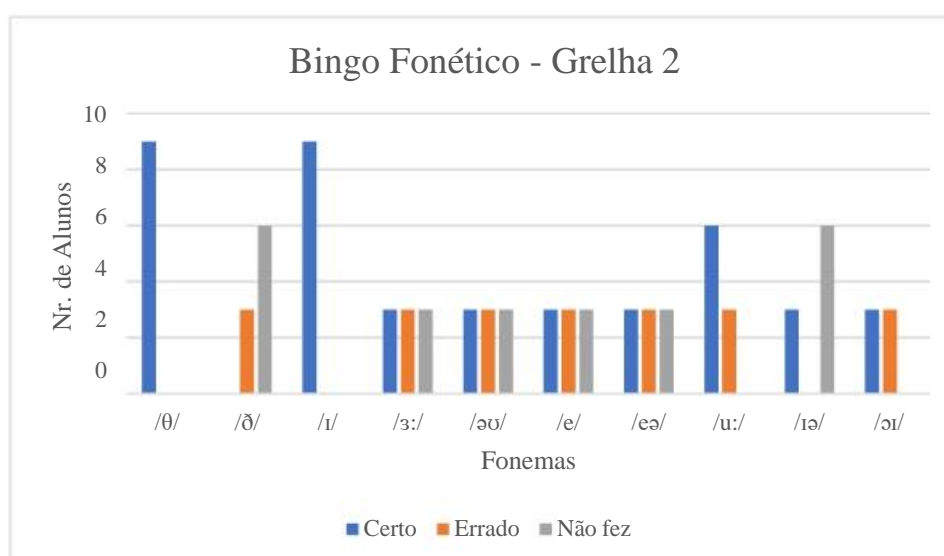


Gráfico 4 – Resultado das grelhas de tipo 2 no Bingo Fonético – 9ºX

O gráfico 2 apresenta o resultado do Bingo Fonético na grelha de tipo 2, na qual constam apenas os fonemas que estão no gráfico. Mostra o número de alunos que acertaram e não acertaram no fonema presente nas palavras ditadas, bem como o número de alunos que não os identificaram em nenhuma palavra.

A tabela abaixo mostra os resultados da pós-observação desta turma no Ciclo 1.

Palavra em Inglês	Pronúncia Correta	Pronúncia dos Alunos
Vocabulary	/və'kæbjələri/	/vøkɜ:bʊlɑ:ri:/
Vocabulary	/və'kæbjələri/	/vøkɜ:bʊləri/
Mobile	/'məʊbaɪl/	/məʊ'bi:l/
Used	/ju:st/	/ʊ'zed/
Banner	/'bænər/	/'bɑ:nər/
Should	/ʃʊd/	/ʃəʊd/
Practise	/'præktɪs/	/'præktɪsaɪz/
Reduced	/rɪ'dju:st/	/rɪ'du:ʃəd/
Promised	/'prɒmɪst/	/'prɒmɪsed/
Couldn't	/'kʊdənt/	/'kəʊdənt/
Major	/'meɪdʒər/	/meɜ:ɜ:/
Youth	/ju:θ/	/'jʊt/
Frequently	/'fri:kwəntli/	/'frekwəntli/

Tabela 9 – Pós-Observação do Ciclo Um de Inglês – 9ºX

4.1.4. Discussão de Resultados

Posso afirmar que uma das falhas nesta aula foi o facto de os alunos não terem tido tempo suficiente para associar os sons aos símbolos e memorizá-los, mas era impossível que fizessem um registo exaustivo pelo tempo condicionado que tinham. Não obstante, se os alunos não tivessem percebido e/ou associado os símbolos aos sons, também não teriam conseguido acertar como fizeram. Apesar de tudo, este seria um ponto a corrigir no ciclo seguinte.

Como se pode verificar através da análise das grelhas, de um modo geral, existem sons que são mais fáceis de distinguir e identificar para os alunos: /θ/, /ɪ/, /eɪ/, /v/, /u:/; e existem sons mais difíceis: /ð/, /ʊə/, /ʊ/, /aʊ/, /ə/.

Tendo em conta a fase de pré-observação deste ciclo, há erros que ainda se repetem, tais como: /ə/ → /ʊ/, /ɑ:/, /o/; /t/ → /ed/; /ʊ/ → /əʊ/; /eɪ/ → /e/; /θ/ → /t/. Existem também erros que surgem como novos: /æ/ → /ɜ:/; /ɑ:/; /jə/ → /ʊ/; /ju:/ → /ʊ/; /ɪ/ → /i/; /dʒ/ → /ʒ/; /u:/ → /v/; /i:/ → /e/.

Não obstante, podemos identificar várias melhorias na pronúncia dos alunos, especialmente nos seguintes sons: /æ/, /ə/, /əʊ/, /ʌ/, /ɒ/, /ɪ/.

Com estes resultados, vemos alguma controvérsia. Alguns sons que tiveram sucesso nas grelhas, não o tiveram na produção oral e o contrário também acontece. Continuamos a encontrar alguma influência do português: /ɪ/ → /i/; /jə/ → /u/; /t/ → /ed/; e alguma falta de atenção dos alunos na hora de comunicar na língua meta, pois é evidente que algumas das palavras em que cometem erros já lhes são familiares desde o início da aprendizagem da língua meta. Assim sendo, posso concluir que numa próxima fase será importante realçar a prática e produção orais com atividades que permitam colocar os alunos num contacto mais explícito com a pronúncia da língua meta.

No entanto, as melhorias verificadas foram importantes e mostram que as atividades surtiram efeito. Acima de tudo, creio que os alunos passaram a estar mais atentos à forma como pronunciam e a questionar-se ou a investigar quando não estão seguros. Este já foi um importante passo para os consciencializar e fazer com que ganhassem interesse.

4.2. Ciclo 1 de Espanhol

O Ciclo 1 de espanhol decorreu entre 28 de fevereiro e 21 de março de 2018. O tema deste Ciclo 1 não se insere em nenhuma unidade didática específica, por uma simples razão: tendo em conta que este foi o primeiro ano em que estes alunos estiveram em contacto com a língua, aproveitei para introduzir a pronúncia desconectando-a de qualquer unidade didática para que os alunos pudessem focar-se apenas no essencial.

4.2.1. Pré-Observação do Ciclo 1 de Espanhol

As aulas de pré-observação decorreram a 28 de fevereiro e 7 de março de 2018, tendo sido dadas pela minha orientadora e tiveram a duração de quarenta e cinco e noventa minutos, respetivamente.

Durante estas duas aulas, pude ouvir os alunos a ler textos relacionados com o tema da unidade e a comentar ou a responder a perguntas sobre alguns aspetos da mesma, tanto por iniciativa própria, como por chamada da professora. Não obstante, a maioria das intervenções dos alunos eram feitas em português e os alunos não demonstravam interesse em comunicar na língua meta e, quando o faziam, faziam-no de forma desatenta e pouco

produtiva. Pude constatar que as dificuldades observadas no ciclo zero se mantinham pelo que era também necessária uma intervenção na área.

Nestas aulas fiz uma recolha dos erros de pronúncia dos alunos, a partir dos quais elaborei uma tabela para poder verificar quais os sons em que existiam mais dificuldades e partir daí para a preparação das atividades.

Sons	Erros Comuns	Exemplos
/a/	/a/ → /ɐ/	Sabías - /saβias/ - /sɐβiɐs/ Energía - /ener'xia/ - /inir'ʒjɐ/ Vitaminas – /bita'minas/ - /bitɐ'minɐs/ Macedonias - /maθe'ðonjas/ - mɐsi'ðonjɐs/ Comida - /ko'miða/ - ku'miðɐ/ Evita - /eβita/ - /i'vitɐ/
/e/	/e/ → /i/ /e/ → /i/	Macedonias - /maθe'ðonjas/ - mɐsi'ðonjɐs/ Qué - /'ke/ - /'ki/ Minerales - /mine'rales/ - /mini'ralis/ Protege - /pro'texɐ/ - /pru'teʒi/ Ejercicio - /exer'θiθjo/ - /izir'sisju/ Ejercicio - /exer'θiθjo/ - /izir'sisju/ De – /'de/ - /'di/ Estudios - /es'tuðjos/ - /is'tuðjus/ Evita - /eβita/ - /i'vitɐ/
/je/	/je/ → /ẽ/	Sienta - /'sjeNta/ - 'sjẽta/
/o/	/o/ → /u/	Cinco - /'θiŋko/ - /'sin̩ku/ Ejercicio - /exer'θiθjo/ - /izir'sisju/ Peso - /'peso/ - /pezu/ Sino – /si'no/ - /si'nu/

		Mejorar – /mex o 'rar/ - /mex u 'rar/ Comida – /k o 'miða/ - /k u 'miðe/ Estudios – /es'tuðj os / - /is'tuðj us / Movimientos – /m o βi'mjeN tos / - /m u βi'mjiN tus / Protege - /pr o 'texe/ - /pr u 'tezi/ Físico - /'fisik o / - /'fizik u /
/x/	/x/ → /ʒ/	Energía - /ener' x ia/ - /inir' ʒ jɐ/ Protege - /pro'te x e/ - /pru'te ʒ i/
/β/	/β/ → /v/	Evita - /e' β ita/ - /i'v i tɐ/
/s/	/s/ → /z/	Físico - /'fi s iko/ - /'fi z iku/ Peso - /'pe s o/ - /pe z u/

Tabela 10 – Pré-Observação do Ciclo 1 de Espanhol -7ºX

Identifiquei nestes alunos alguns casos de *seseo*. Não podem ser considerados erros, porque os falantes nativos também os cometem. Não obstante, decidi identificá-los nesta secção por não corresponderem ao espanhol padrão e àquilo que seria expectável para o fonema /θ/.

/θ/ (Cien)	/θ/ → /s/	Cereales - /θere'ales/ - /se'rjales/ Cinco - /'θiŋko/ - /'siŋku/ Macedonias - /maθe'ðonjas/ - məsi'ðonjes/ Haz - /'aθ/ - /'as/ Ejercicio - /exer'θiθjo/ - /izir'sisjo/
---------------	-----------	--

Tabela 11 – O fonema /θ/ na pré-observação do Ciclo 1 de Espanhol

A análise destes dados, em conjunto com os dados do ciclo zero, permitiu-me perceber que as vogais, bem como a maioria das palavras, são pronunciadas como se os alunos estivessem a falar em português, até porque estão presentes várias características da língua portuguesa, por exemplo, a letra e pronuncia-se /i/, a letra o pronuncia-se como /u/ e as letras g ou j pronunciam-se como /ʒ/. Inclusive, alguns destes sons presentes na tabela transformam-se em sons exclusivos da língua portuguesa em relação à língua espanhola como o som /i/. Denota-se uma clara influência da língua portuguesa na

pronúncia dos alunos, principalmente porque leem tal como escrevem e fazem-no como se estivessem a ler em português.

Concluo que é essencial ensinar-lhes as consoantes e vogais em que o português e o espanhol mais diferem.

4.2.2. Aulas do Ciclo 1 de Espanhol

Estas aulas de primeiro ciclo realizaram-se nos dias 13 e 14 de março de 2018 na turma 9ºX e tiveram a duração de noventa e de quarenta e cinco minutos, respetivamente.

Tendo em conta a análise da tabela anterior e os meus objetivos específicos em relação a estas atividades (cf. o capítulo III, p.53), planeei a primeira aula da seguinte forma: os alunos observaram um *cartoon* e apresentei-lhes os sons e respetivos símbolos fonéticos em que mostraram mais dificuldade em pronunciar. Na segunda aula, foquei os alunos nas vogais e, no final, os alunos fizeram um ditado e jogaram um bingo fonético para verificar a sua aprendizagem (cf. o capítulo II, p. 51).

Como foi referido, na primeira aula, comecei por apresentar aos alunos uma imagem, (anexo 5), neste caso um *cartoon*, para que os alunos pudessem analisar. A imagem mostra um diálogo entre amigos, no qual as palavras “*casar*” e “*cazar*” estão mal pronunciadas e, conseqüentemente, mal aplicadas no contexto. O objetivo desta atividade de análise das imagens é despertar nos alunos a ideia de que uma palavra mal pronunciada pode afetar a comunicação e, em alguns casos, pode até mesmo impedi-la. Os alunos leram o diálogo e rapidamente chegaram até ao erro e à razão pela qual a comunicação estava afetada.

A seguinte fase da aula foi altura para mostrar aos alunos como pronunciar corretamente os sons em que tinham mais dificuldade através de um PowerPoint (anexo 6), que continha imagens, símbolos fonéticos e palavras mais suscetíveis de serem mal pronunciadas em relação ao português. Estes elementos são essenciais na hora de ensinar pronúncia pois todos têm uma função específica e fundamental: as imagens permitem uma melhor associação das palavras aos sons; os símbolos fonéticos facilitam o reconhecimento e distinção dos diferentes sons; a prática dos diferentes sons e os pares mínimos permitem que os alunos distingam entre sons que são parecidos, mas que não são iguais (cf. o cap. II, p. 47).

No que diz respeito às consoantes, foram várias as que foram praticadas e, em alguns casos, distinguidas umas das outras em termos gráficos e em termos de sons. A prática foi feita nos seguintes sons e com as seguintes palavras: /b/ e /v/ (*beber e vaca*); /k/ (*quince, kiwi, cacao, carta, corto, cubiertos*); /θ/ (*Cebra, Cerca, Cima, Zapato, Cien, Analizar*); /s/ (*Sopa*); /s/ vs. /θ/ (*Casar, Cazar*); /g/ (*Gato, Gota, Guantes, Guerra, Guisantes, Antigüedad, Lingüística*); /x/ (*Gente, Girafa, Garage, Juego*); /n/ (*Nadar*); /ɲ/ (*Muñeca*); /ɳ/ (*Llaves*); /y/ (*Yema*); /ɳ/ vs. /y/ (*Gallo, Gayo*); /ʎ/ vs. /ɾ/ (*Rato, Puerta*); /tʃ/ vs. /ks/ (*Chaleco, Éxito*).

Na segunda aula deste Ciclo, no que respeita às vogais, os sons praticados pelos alunos foram os das cinco vogais, com as seguintes palavras (anexo 7): /a/ (*água, almohada, amarga, aula*); /e/ (*estudiar, ejercer, elegir, etcétera*); /i/ (*iglesia, iluminación, incluir, invierno*); /o/ (*ojo, obligación, olfato, olor*); /u/ (*uvas, último, unidad, nunca*). Os ditongos foram trabalhados de forma diferente, sendo que lhes apresentei as vogais como abertas, médias ou fechadas e depois praticaram os ditongos, com as seguintes palavras: /ow/ (*estadounidense*); /ju/ (*ciudadano*); /uj/ (*cuidado*).

Tal como nas aulas de inglês, em ambas as aulas do Ciclo 1 de Espanhol também apareciam primeiro as imagens durante a apresentação para que identificassem o que estava em cada imagem com uma palavra e, após acertarem, eu questionava-os sobre se a forma como estavam a pronunciar essas palavras estava correta, para que fossem tomando consciência do som. Os alunos, em alguns casos, ficavam com dúvidas e questionavam-se sobre qual seria a forma correta de pronunciar um fonema em específico. Acertavam na palavra que identificava a imagem, mas pronunciavam-na quase sempre com erros, e era nessa altura que aproveitava para os corrigir, mostrando-lhes o símbolo fonético e explicando-lhes a posição correta da boca. Na fase seguinte, os alunos repetiam outras palavras com o mesmo som, contrastando-os, quer individualmente, quer só entre rapazes ou só entre raparigas, quer em grupo.

As fases seguintes de cada aula foram fases de prática: com um ditado alusivo ao tema da unidade didática mais recente na primeira, e com um bingo fonético na segunda, tal como no Ciclo 1 de Inglês.

O ditado (anexo 8) é um elemento fundamental para o reconhecimento de sons (cf. o cap.II, p. 48) e serviu para ver como é que os alunos compreendem e identificam os sons que ouvem, ou seja, procurei que os alunos passassem para a escrita os sons que

escutavam para ver se os identificavam corretamente. Os alunos fizeram esta atividade, maioritariamente, em pares, sendo que a correção do ditado foi feita através de uma troca, ou seja, cada par trocava de folha com o par mais próximo e corrigiam os erros uns dos outros conforma a projeção que fiz do texto que fiz no quadro. No caso do bingo fonético tal como fiz com o inglês, forneci aos alunos uma grelha com letras, em vez de símbolos fonéticos, para que os alunos pudessem identificar os sons das palavras que ouviam. Nesta turma não usei os símbolos fonéticos tendo em conta que o seu nível era inicial e, pela mesma razão, existia apenas um modelo para estas grelhas (anexo 9), para facilitar a atividade aos alunos. As palavras ditadas foram, além daquelas que me pareceram adequadas à atividade, algumas que recolhi no ciclo zero e na fase de pré-observação e algumas que tinham visto ao longo da aula: *cebolla, aburrido, zapato, museo, garaje, guapo, éxito, peinar, yema, casa, llegar, cuota, baila, cuidar, chaleco, muñeca, siempre, nube*.

Os alunos com Necessidades Educativas Especiais também participaram nas atividades tal como os outros colegas. O aluno cego também participou nas atividades oralmente e, no caso da escrita, foi apoiado por outros colegas e pela professora estagiária que formava parte do meu núcleo, tendo conseguido completar as atividades até ao fim.

4.2.3. Apresentação de Resultados do Ciclo 1 de Espanhol

À apresentação de resultados correspondem a análise dos erros no ditado dos alunos e das grelhas do bingo fonético feitos na aula e também aos dados de pós-observação.

Em primeiro lugar, considero importante explicitar que nem todos os alunos estavam presentes nas duas aulas em questão, além de que nem todos participaram nas atividades. Por esta razão, tal como acontece com inglês, a apresentação de resultados é feita em conformidade com as circunstâncias. Para a análise destes resultados, recolhi dez ditados e cinco gráficos preenchidos por pares, grupos ou individualmente, num total de quinze alunos.

O ditado foi a primeira atividade e é pela mesma que começo esta apresentação. Eu tinha uma meta previamente estabelecida para este ditado, sendo que tinha assinalados no texto os vários erros que podiam surgir e o objetivo era que não surgissem. Foi por esta sinalização que me segui para a correção dos ditados a fim de ver os sons que foram melhor compreendidos pelos alunos e os sons que não foram corretamente identificados.

Sons	Palavras Associadas	Erros Cometidos
/θ/	Gazpacho; Andaluz;	Gaspacho;
/tʃ/	Gazpacho	Gaspacho
/s/	Sopa; Suele; Servirse; Meses; Considera;	Soele; Servirce; Concidera;
/r/	Considera; Salmorejo;	
/ks/	Existen;	
/b/	Variantes;	Bariantes;
/x/	Salmorejo; Ajoblanco;	Salmorego; Arroblanco; Ahoblanco;

Tabela 12 – Erros do ditado 7ºX: “El Gazpacho”

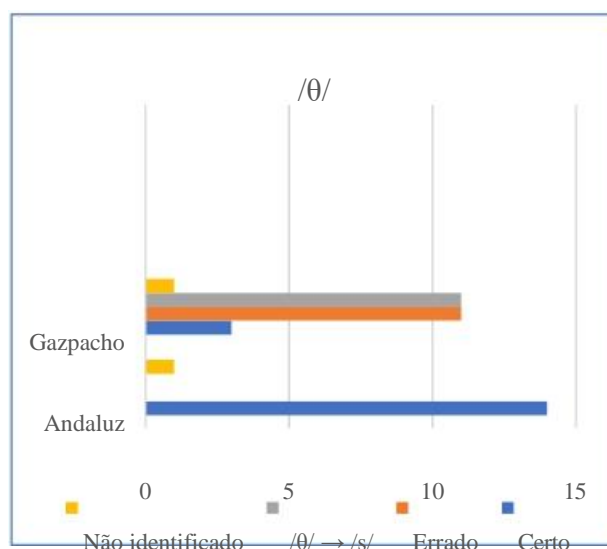


Gráfico 5 – o fonema /θ/ no ditado “El Gazpacho”

O gráfico 1 mostra o número de alunos que acertaram ou erraram na identificação do fonema /θ/, o número de alunos que não identificaram o fonema e o número de alunos que não o identificaram como fonema /θ/, mas sim como fonema /s/, nas palavras *Gazpacho* e *Andaluz*.

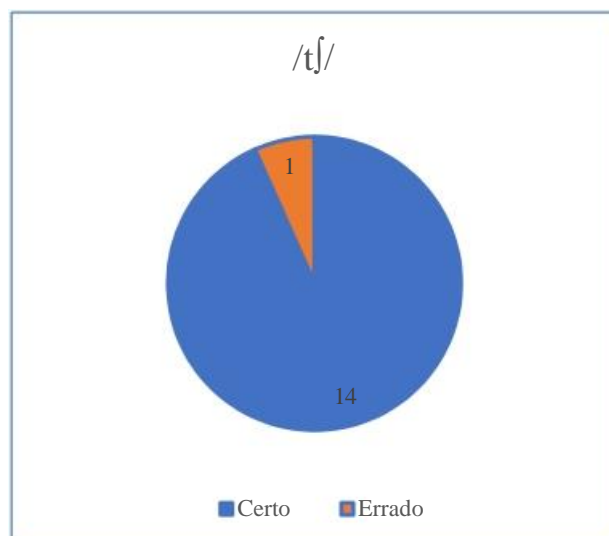


Gráfico 6 – o fonema /tʃ/ no ditado “*El Gazpacho*”

O gráfico 2 mostra o número de alunos que acertaram ou erraram na identificação do fonema /tʃ/ na palavra *Gazpacho*.

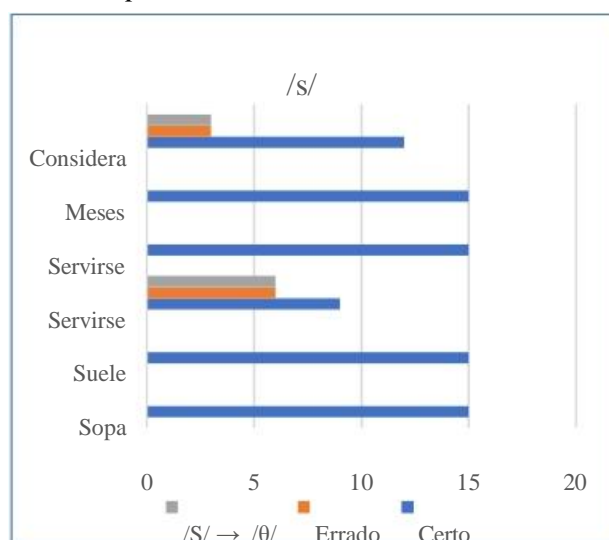


Gráfico 7 – o fonema /s/ no ditado “*El Gazpacho*”

Este gráfico 3 mostra o número de alunos que acertaram ou erraram na identificação do fonema /s/ e o número de alunos que não o identificaram como fonema /s/, mas sim como fonema /θ/, nas palavras *Meses*, *Servirse*, *Suele*, *Sopa*. A palavra *servirse* aparece duas vezes porque contém duas vezes o fonema /s/.

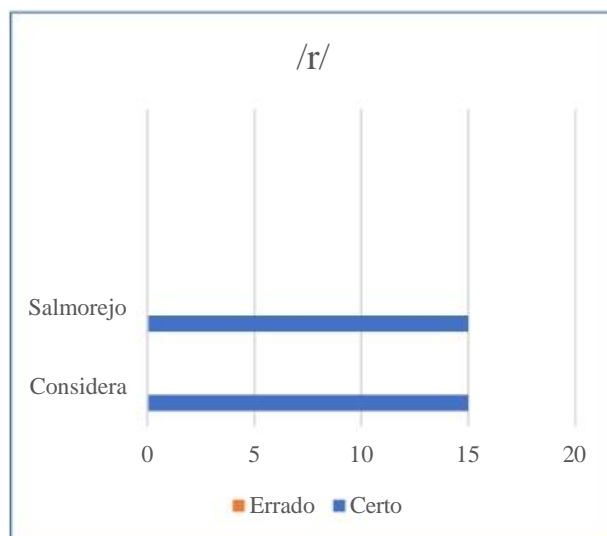


Gráfico 8 – o fonema /r/ no ditado “*El Gazpacho*”

Este gráfico 4 mostra o número de alunos que acertaram ou erraram na identificação do fonema /r/ nas palavras *Salmorejo* e *Considera*.

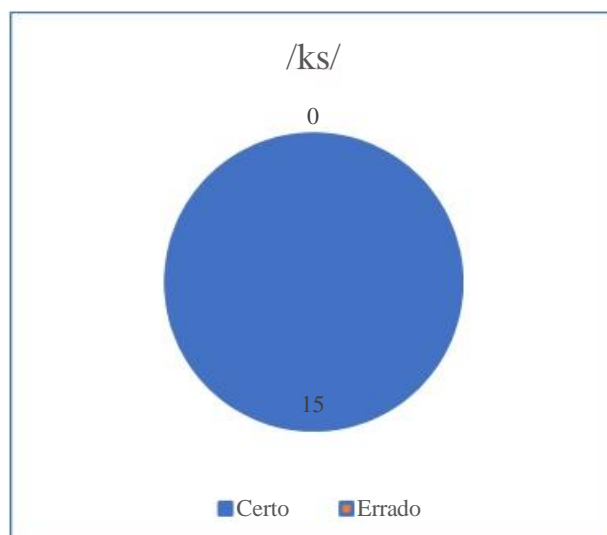


Gráfico 9 – o fonema /ks/ no ditado “*El Gazpacho*”

O gráfico 5 mostra o número de alunos que acertaram ou erraram na identificação do fonema /ks/ na palavra *existen*.

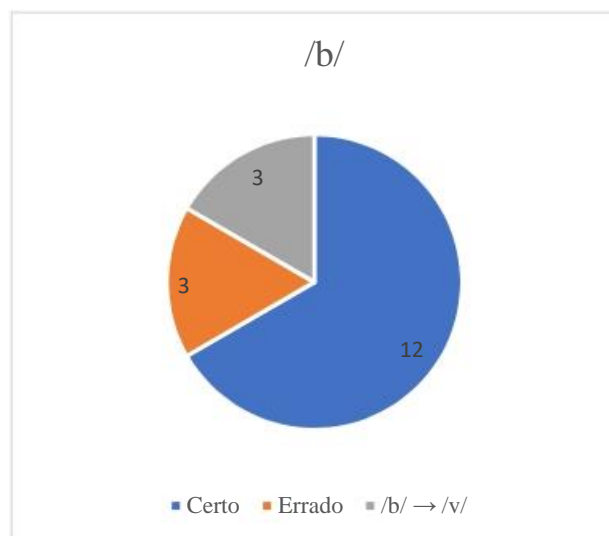


Gráfico 10 – o fonema /b/ no ditado “*El Gazpacho*”

O gráfico 6 mostra o número de alunos que acertaram ou erraram na identificação do fonema /b/ e, dentro dos que erraram, o número de alunos que identificou este fonema como /v/ na palavra *variantes*.

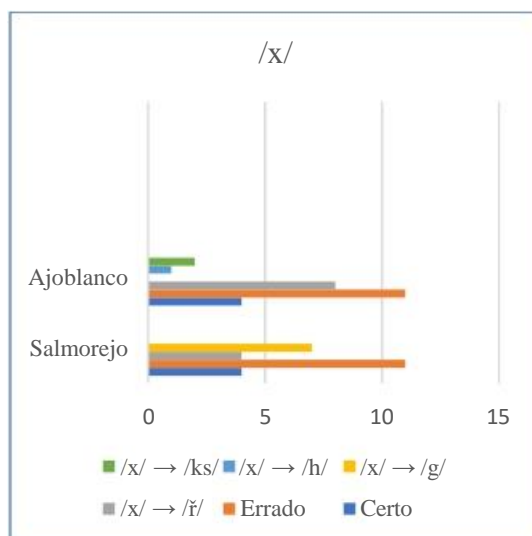


Gráfico 11 – o fonema /x/ no ditado “*El Gazpacho*”

O gráfico 7 mostra o número de alunos que acertaram ou erraram na identificação do fonema /x/ e, dentro dos que erraram, o número de alunos que identificou este fonema como /ř/, /ks/, /h/, /g/ nas palavras *Ajoblanco* e *Salmorejo*.

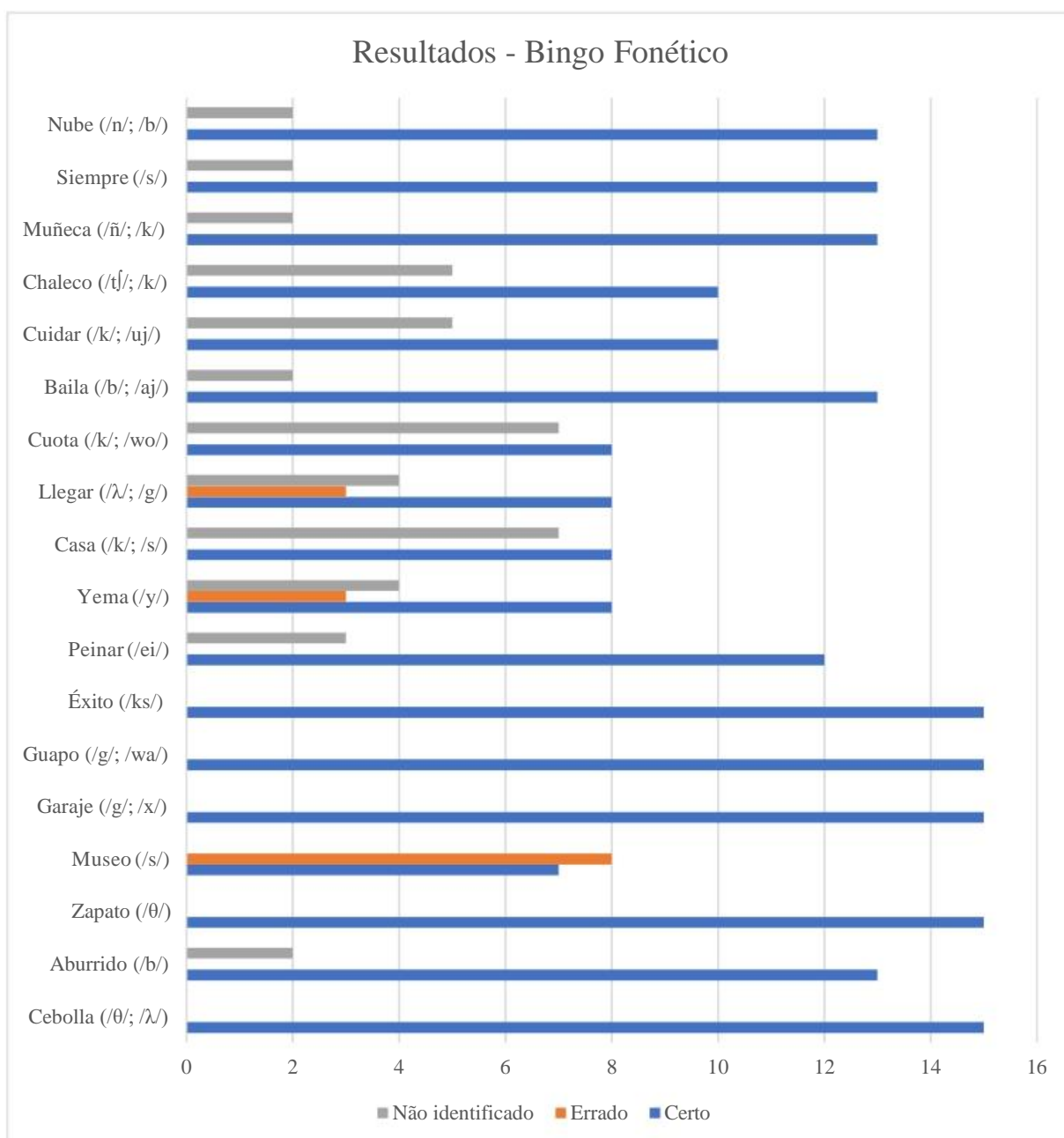


Gráfico 12 – Resultados Bingo Fonético na turma 7ºX

O gráfico 8 apresenta os resultados do Bingo Fonético. Mostra as palavras que foram usadas no jogo e os fonemas que podiam identificar no gráfico para cada palavra (coluna da esquerda). Apresenta o número de alunos que acertaram ou erraram em cada palavra/fonema e os que não identificaram qualquer som no gráfico correspondente a uma palavra específica.

4.2.4. Discussão de Resultados do Ciclo 1 de Espanhol

Uma das falhas destas aulas foi a não participação de todos os alunos desta turma. Alguns foram faltando e outros não quiseram participar de forma séria e ativa, pelo que

não contribuem para estes resultados. Do inglês para o espanhol, foi-me possível corrigir uma falha: a grelha do bingo fonético já não continha símbolos fonéticos, mas sim a letra para que associassem ao som das palavras que eu estava a pronunciar durante o jogo. Desta forma, os alunos puderam jogar com conhecimento e os resultados tornaram-se mais realistas para uma turma neste nível inicial.

Como se pode verificar através da análise dos gráficos, de um modo geral, existem sons que são mais fáceis de distinguir e identificar para os alunos: /s/; /tʃ/; /r/; /ks/; /g/; e sons mais difíceis: /u/; /x/; /y/; /ʎ/.

Tendo em conta a fase de pré-observação deste ciclo, há uma observação bastante curiosa que há a fazer. Ao passarem algo escrito para a oralidade, neste caso, ao efetuarem leituras durante a fase de pré-observação deste ciclo, os alunos cometem erros. Estes erros repetem-se no bingo fonético, ou seja, na passagem do oral para o escrito. No entanto, estes erros persistem de forma contrária, ou seja, na passagem do escrito para o oral, os erros dão-se da seguinte forma /o/ → /u/; /b/ → /v/; /θ/ → /s/; na passagem do oral para o escrito dão-se desta forma: /u/ → /o/; /v/ → /b/; /s/ → /θ/. Este facto leva-me a concluir que estes alunos são largamente influenciados pela língua materna tendo em conta que as letras “o” e “u” são pronunciadas da mesma forma em algumas palavras em português e no espanhol não acontece. As letras b e v são distinguidas na oralidade e na escrita em português e no espanhol não acontece. O som /θ/ não existe em português e os alunos tendem a pronunciá-lo sempre como /s/, até porque normalmente está associado a “ce” /θe/ ou “ci” /θi/, algo que em português se leria como /se/; /si/.

Não obstante, podemos identificar várias melhorias na pronúncia dos alunos, especialmente no que diz respeito à abertura das vogais e mais fácil identificação dos sons de algumas consoantes como /ks/; /tʃ/; /r/; /s/; /θ/; /k/.

Esta prática foi bastante controlada até porque foi uma introdução ao tema e uma forma de iniciar e despertar o interesse dos alunos para a área da pronúncia. Contudo, no próximo ciclo vou realçar a prática e sobretudo a produção oral com atividades que permitam colocar os alunos num contacto mais explícito e próximo com a pronúncia da língua meta.

No entanto, tal como acontece com o inglês, as melhorias verificadas foram importantes e mostram que as atividades surtiram o efeito desejado.

Capítulo V – Ciclo Dois do Projeto de Investigação- Ação

Este capítulo é dedicado ao ciclo dois do projeto de investigação-ação, tanto no inglês como no espanhol. Tal como no capítulo anterior referente ao ciclo um, este capítulo vai contar com a apresentação das datas das aulas em questão, as atividades que foram feitas ao longo deste ciclo, os resultados derivados dessas mesmas atividades e a discussão desses mesmos resultados.

5.1. O Ciclo 2 de Inglês

O ciclo dois de inglês decorreu entre 22 de maio e 05 de junho de 2018. A unidade didática em que se insere chama-se “*Great Stories!*”, do livro “*Your Turn 9*” da editora *Oxford University Press*. A unidade aborda o mundo das histórias através de livros, novelas clássicas, filmes e séries famosas, introduzindo vocabulário relacionado com a ficção, adjetivos compostos, gerúndios, infinitivo e como fazer um relatório de um livro.

Tendo em conta o tema da unidade didática, a aula de segundo ciclo foi bastante produtiva e tornou-se uma mais valia para os alunos.

5.1.1. Pré-Observação do Ciclo 2 de Inglês

À aula de pré-observação deste ciclo correspondem as aulas de pós-observação do ciclo um (cf. cap. III, p. 52). Tendo em conta que a finalidade das aulas de pós-observação é verificar as melhorias e/ou a permanência de erros por parte dos alunos, estes foram os meus pontos de partida para a preparação da aula deste ciclo dois.

Considero importante recapitular os meus objetivos para este ciclo dois: assegurar-me de que o tempo definido para cada atividade é o mais adequado; fazer com que a atenção e foco dos alunos aumente na hora de comunicarem na língua meta; realçar a prática e produção oral com atividades que coloquem os alunos num contacto mais explícito com a língua meta.

5.1.2. Aula do Ciclo 2 de Inglês

Esta aula decorreu no dia 22 de maio de 2018 pelas 10h10m e teve a duração de noventa minutos. Todos os alunos estavam presentes e todos participaram nas diversas atividades.

A aula iniciou-se com uma breve conversa entre mim e os alunos na qual eu coloquei aos alunos as seguintes questões: “*What did you do in your English lessons last week?*”; conforme os alunos iam dando resposta, eu continuava: “*Do you like great stories?*”; “*Who likes Reading?*”; “*Do you prefer books or films? Why?*”. Todas estas perguntas têm o objetivo de que recordassem os assuntos que abordaram e que expusessem os seus pontos de vista em relação ao tema. A maioria dos alunos disse que preferia os filmes aos livros, o que já era expectável.

Ao preparar a aula, eu já sabia de antemão em que é que os alunos estavam a trabalhar: tinham lido um breve parágrafo do manual sobre obras clássicas da literatura, dentre as quais estava “*Death on the Nile*”, de *Agatha Christie*. Tendo em conta o favoritismo pelos filmes, mostrei-lhes um excerto do filme “*Death on the Nile*”. Após terem visualizado o excerto, os alunos responderam a algumas questões que lhes coloquei: “*What does this tell you?*”; “*Do you know this scene?*”; “*What film does it belong to?*”; após muito especularem e conversarem sobre o que tinham visto, pedi-lhes que fossem à página do livro na qual estavam os breves parágrafos sobre as diversas obras clássicas da literatura e que, através desses parágrafos, tentassem fazer corresponder o excerto do filme a uma das obras. Alguns alunos imediatamente concluíram do que se tratava e acertaram.

Dedicamos cerca de dois minutos a *Agatha Christie*, falando da vida da autora e das suas obras, das quais apenas dois ou três alunos tinham conhecimento.

O foco da fase seguinte da aula esteve na prática e na interação. Dei a todos os alunos uma cópia do diálogo presente na cena do filme que tinham acabado de ver (anexo 10). Pedi seis voluntários, correspondentes ao número de personagens da cena. Alguns alunos prontamente se ofereceram e outros aceitaram a minha proposta para viram para a frente da sala representar toda a cena para os colegas de turma. Cada um dos voluntários adotou um personagem e leram as falas, interpretando-os. Esta representação foi gravada com o gravador de voz do meu telemóvel, com o consentimento dos alunos que ficaram até entusiasmados com a atividade. Gravei esta representação porque me iria ser de grande importância para as fases seguintes da aula e para garantir o sucesso das atividades bem como o desenvolvimento dos alunos no que diz respeito à pronúncia (cf. o cap. II, p.49). Os restantes alunos ouviram atentamente os colegas e contribuíram para o sucesso da atividade.

Na fase seguinte, pedi-lhes que lessem novamente todo o diálogo e que fossem assinalando todas as palavras que lhes pareceram mal pronunciadas. Os alunos disseram todas as palavras que lhes pareceram mal pronunciadas e foi feito um registo no quadro. Coloquei a gravação da representação dos colegas e logo de seguida a cena original para que pudessem comparar as duas versões. Fizemos, em conjunto, uma correção das palavras mal pronunciadas pelos alunos: eu perguntava-lhes o que estava mal em cada palavra e qual seria a forma correta de pronunciar. Os alunos respondiam e eu repetia a palavra calmamente, mostrando as formas de colocação dos lábios ou da língua e para cada som e eles iam repetindo, dividindo-se entre rapazes e raparigas.

Como um dos meus objetivos era colocar os alunos a produzir, decidi que seriam eles a inventar e preparar o que aconteceria aos personagens e à história depois daquela cena. Dediquei a fase final da aula a esta atividade.

Dividi os alunos em seis grupos de quatro e pedi-lhes que imaginassem um final para aquela cena. As regras eram apenas três: tinham de escrever pelo menos uma fala de personagem cada um; tinham que cumprir o tempo dado para cada grupo a fim de que todos pudessem representar o que escreveram; e todos tinham que participar, à exceção do aluno com Necessidades Educativas Especiais que não fala em público (cf. o cap.I, p. 33). Podiam manter aquelas personagens, podiam inventar personagens novas e até um narrador e podiam desenrolar a história como quisessem. Como nenhum deles conhecia a história, não houve qualquer tipo de influência e utilizaram a imaginação para construírem o final.

Todos os grupos trabalharam e produziram um final para a história, ainda que curto em alguns casos. Todos representaram o diálogo que tinham produzido e os restantes grupos ouviam a representação dos colegas, à exceção de um aluno que se recusou a participar na parte final da aula.

Todas estas representações foram gravadas. No final de cada representação, os alunos tinham oportunidade de ouvir-se, identificando eles mesmos os seus erros e as suas melhorias bem como as dos colegas.

5.1.3. Apresentação de Resultados do Ciclo 2 de Inglês

À apresentação de resultados corresponde a apresentação das palavras que os alunos identificaram como mal pronunciadas, a apresentação das melhorias e erros dos alunos na atividade de produção e, finalmente, os resultados de pós-observação.

Ao contrário do que aconteceu na aula de ciclo um, os alunos estavam todos presentes nesta aula e, como já referi, todos participaram nas atividades, à exceção de um aluno que se recusou a participar na atividade de produção.

A tabela seguinte mostra os erros que ocorreram durante a primeira atividade, isto é, durante a reinterpretação da cena do filme. Contém a palavra original e a pronúncia correta, segundo o espanhol padrão, e a forma como foi pronunciada por um aluno em específico na coluna “Pronúncia dos Alunos”. Tem também uma secção que indica se essa palavra foi identificada como mal pronunciada pelos alunos, em geral, visto que nem todos identificaram as mesmas palavras.

Palavra em Inglês	Pronúncia Correta	Pronúncia dos Alunos	Identificada como mal pronunciada pelos alunos
Daughter	/ˈdɔːtər/	/ˈdɒtər/	Sim
Certain	/ˈsɜːtən/	/ˈsɜːten/	Sim
Man	/mæn/	/men/	Sim
Would	/wʊd/	/əʊd/	Sim
Vicar	/ˈvɪkər/	/vɪˈkɑːr/	Sim
Darling	/ˈdɑːlɪŋ/	/ˈdɑrlɪŋ/	Sim
Thinking	/ˈθɪŋkɪŋ/	/ˈtɪŋkɪŋ/	Sim
Afraid	/əˈfreɪd/	/ʌˈfred/	Sim
Rubber	/ˈrʌbər/	/ruːber/	Sim
Tidy	/ˈtaɪdi/	/ˈtɪdi/	Sim
Fellow	/ˈfeləʊ/	/ˈfɪləʊ/	Sim

Tabela 13 – Erros de pronúncia na Atividade 1 do Ciclo 2 de Inglês

Apresento, também, a lista de palavras que tinha previsto que os alunos fossem pronunciar de forma incorreta, mas que se tornaram uma evolução porque os alunos

pronunciaram corretamente: *ashore, lovely, moonlight, honeymoon, clergyman, nothing, water, gin, diamond, call, double, thank, mind, bid, liquor, each, above, tight, bugs, bite, late, much, really, wife, touched, scotch, novelist, head, cut, should, enough, business, suppose, matter, charming, wait, sad, tale, hanky, sake, fool, treat, look, first.*

Os resultados da atividade de produção vão ser apresentados por grupos, com o respectivo texto que criaram.

Grupo 1:

- “- Oh, what did I just do?
- What are you doing? Are you crazy?
 - What just happened? I just heard the shot!
 - Someone call the 911. I’m dying.”

Grupo 2:

- “- Linnet comes back.
- I heard the gun shot. Is everything ok?
 - Linnet looks to the ground.
 - Oh no Simon, what happened?
 - Are you blind? Can’t you see that I got shot in the leg?
 - That jealous woman! How could she do this to you? What I am supposed to do now?
 - Just find that woman and do a revenge for me.
 - Find out in the next episode.”

Grupo 3:

- “- I will get help.
- What happened?
 - I shot him!
 - I don’t like him anyway. He deserved it.”

Grupo 4:

“- Oh, I’m sorry Simon. I didn’t mean to do this to you.

- Please everybody, wake up! We need your help. Jackie shot Simon in the leg.

- Oh, it hurts so bad!

- In the end of the film, Simon is saved from that. He breaks up with Linnet and starts dating Rosalie. The end.”

Grupo 5:

“- Jackie, why did you do that?

- Oh my God Jackie! I ‘ll call the cops.

- Don’t call it! We’ll hide the body.

- What happened? Simon, wake up!

- Jackie you shot him!

- Because of everything he did to me, you’ll die too.

- What?”.

Grupo 6:

“- Rosalie, call 911.

- Yes, I will call. Oh my God, this is very bad.

- Quick! I am not feeling well.

- Keep calm! The ambulance is coming.

- Few minutes later...

- Simon, it’s not very good. You need to go to the hospital right now.

- I just wanna leave.

- It’s ok, but we will need to cut the leg off.

- I’m sorry Simon. It wasn’t my intention.”

A aula de pós-observação correspondeu à aula em que os alunos tinham avaliação oral à disciplina. Os alunos tinham que escolher um número que estava associado a uma

imagem que tinham de comentar durante dois minutos. Verificamos a permanência de alguns erros:

Palavra em Inglês	Pronúncia Correta	Pronúncia dos Alunos
Documentary	/dɒkjə'mentəri/	/dɒkɒmentɑ:ri/
Boots	/ˈbu:tɜ:/	/ˈbʊtɜ:/
Radio	/ˈreɪdɪəʊ/	/ˈrɑ:diəʊ/
Series	/ˈsɪəri:z/	/ˈseriz/
Woman	/ˈwʊmən/	/ˈəʊmən/
Man	/mæn/	/men/
Used	/ju:st/	/ʊˈzed/
Technology	/tek'nɒlədʒi/	/teknɒləˈʒi/
Concert	/ˈkɒnsət/	/ˈkəʊnsərt/
Battery	/ˈbætəri/	/ˈbetəri/

Tabela 14 – Erros de Pronúncia na Pós-Observação do Ciclo 2 de Inglês

Mas também verificamos algumas melhorias: *forest, probably, food, internet, spaceship, aliens, alone e phone*.

5.1.4. Discussão de Resultados do Ciclo 2 de Inglês

O ciclo dois foi bastante mais produtivo que o ciclo um. Apesar de os alunos ainda mostrarem alguma dificuldade em pronunciar ou, pelo menos, distinguir alguns sons, os resultados deste ciclo mostram uma enorme progressão no que, principalmente, às vogais diz respeito.

Começando pela atividade um, verificamos a permanência de alguns erros já vistos noutros ciclos. Apesar de estes erros não serem visíveis em todos os alunos, podemos ver que, com as consoantes o maior problema ainda reside na substituição do fonema /θ/ pelo fonema /t/, sendo um fonema que não existe na língua portuguesa; com as vogais e os ditongos são visíveis os seguintes erros: /ɔ:/ → /ʊ/ (*daughter*); /ə/ → /e/ (*certain*); /æ/ → /e/ (*man*); /ə/ → /ɑ:/ (*vicar*); /ə/ → /ʌ/ (*afraid*); /ɑ:/ → /ʌ/ (*darling*); /ʌ/ → /u:/ (*rubber*); /e/ → /ɪ/ (*fellow*); /ʊ/ → /əʊ/ (*would*); /eɪ/ → /e/ (*afraid*); /aɪ/ → /ɪ/ (*tidy*). Não obstante, alguns erros que eu tinha previsto que os alunos fossem cometer não aconteceram, pelo que os considero como melhorias, pois noutros ciclos seriam erros

possíveis de serem cometidos: /ɪ/ (*lovely, honeymoon, gin, really, novelist, enough, business, hanky, bid, liquor, each*); /i:/ (*clergyman, treat*); /ʌ/ (*lovely, honeymoon, nothing, cut, enough, double, above, much, touched, bugs*); /ə/ (*really, novelist, ashore, water, diamond, suppose, matter, liquor, above*); /e/ (*clergyman, head*); /ɔ:/ (*ashore, water, call*); /ɒ/ (*scotch, novelist*); /u:/ (*moonlight, honeymoon, fool*); /ʊ/ (*should, look*); /ɜ:/ (*clergyman, first*); /æ/ (*matter, thank, hanky, sad*); /ɑ:/ (*charming*); /eɪ/ (*late, wait, tale, sake*); /aɪ/ (*wife, moonlight, diamond, mind, tight, bite*); /əʊ/ (*suppose*). No que diz respeito às consoantes, os alunos evoluíram na pronúncia do *past simple*, sendo que já não erraram nas terminações -ed /tʃ/ (*touched*); todos os fonemas /tʃ/ também foram corretamente pronunciados (*much, each*). O fonema /θ/ foi corretamente pronunciado nas palavras *nothing* e *think*.

Na atividade dois, os resultados são ainda mais positivos, sendo que *later* e *shot* foram as únicas palavras mal pronunciadas. *Later* foi pronunciado como /'leɪtər/ em vez de /'leɪtər/; e *shot* foi pronunciado como /ʃu:t/ em vez de /ʃɒt/. Tudo o resto que foi dito pelos alunos não tinha quaisquer erros de pronúncia.

A fase de pós-observação foi bastante boa. Os alunos mostraram alguns erros, mas também algumas melhorias. Foi observável que estavam bastante mais confortáveis na hora de comunicar na língua meta e mostraram-se, no geral, bastante mais confiantes.

Verificamos a permanência de alguns erros, sobretudo em vogais e ditongos: /ɒ/ → /ʊ/ (*documentary, technology*); /je/ → /ʊ/ (*documentary*); /ə/ → /ɑ:/ (*documentary*); /u:/ → /ʊ/ (*boots, used*); /ɒ/ → /əʊ/ (*concert*); /eɪ/ → /ɑ:/ (*radio*); /əʊ/ → /ʊ/ (*radio*); /ɪə/ → /e/ (*series*); /wʊ/ → /əʊ/ (*woman*); /æ/ → /e/ (*man, battery*). Pelo contrário, verificamos também algumas melhorias: /ɒ/ (*forest, probably*); /ɪ/ (*forest, probably, internet, spaceship, aliens*); /ə/ (*probably, internet, aliens, alone*); /u:/ (*food*); /eɪ/ (*spaceship, aliens*); /əʊ/ (*alone, phone*); /ʃ/ (*spaceship*).

O que se pode concluir com estes resultados é que nas atividades em que têm de ler ou falar algo já elaborado, os alunos tendem a errar muito mais no que à pronúncia diz respeito. Algo que se verifica aqui é que quando os alunos têm oportunidade de criar algo para depois comunicar, tendem a verificar-se inúmeras melhorias que, a meu ver, se devem a vários fatores que foram observáveis: o facto de puderem criar eles mesmos o que vão dizer, colocando palavras com as quais se sentem mais à vontade; o facto de ser

feito em grupo, pois acabam por se corrigir e motivar uns aos outros; a liberdade de criação e de comunicação, visto que os alunos ficaram bastante à vontade uns com os outros; e o facto de que gostaram muito das atividades.

5.2. *O Ciclo Dois de Espanhol*

O Ciclo Dois de Espanhol decorreu entre 05 e 06 de junho de 2018. A unidade didática em que se inseriu chama-se “*De vacaciones*”, do livro “*Ahora Español! I*” da Areal Editores. A unidade abordou as atividades de tempo livre, os lugares e serviços da cidade, fazer planos, perguntar e indicar direções, falar de ações passadas, localizar no espaço; e tem componentes gramaticais tais como ir a + infinitivo, *pretérito perfecto* vs. *pretérito indefinido*, indicadores de lugar e marcadores temporais de passado. A tarefa final dos alunos passou por organizar um programa turístico para a sua região.

A aula de segundo ciclo centrou-se no tema das férias e foi bastante produtiva para os alunos.

5.2.1. *Pré-Observação do Ciclo Dois de Espanhol*

À aula de pré-observação deste ciclo corresponderam as aulas de pós-observação do ciclo um (cf. cap. III, p.52). Tal como para o inglês, as aulas de pós-observação e tudo o que decorreu no ciclo anterior foram os meus pontos de partida para a preparação da aula deste ciclo dois, visto que a finalidade das aulas de pós-observação é verificar as melhorias e/ou a permanência de erros por parte dos alunos.

Considero importante recapitular os meus objetivos para este ciclo dois: fazer com que todos os alunos participem ativamente nas atividades; fazer com que a atenção e foco dos alunos aumente na hora de comunicarem na língua meta; realçar a prática e produção oral com atividades que coloquem os alunos num contacto mais explícito com a língua meta.

5.2.2. *Aula do Ciclo Dois de Espanhol*

Esta aula decorreu no dia 05 de junho de 2018 pelas 08h20m e teve a duração de noventa minutos. Todos os alunos que estavam presentes participaram nas diversas atividades.

A aula iniciou-se com uma breve conversa entre mim e os alunos na qual eu coloquei aos alunos as seguintes questões: “¿*Qué hicisteis las últimas clases?*”;

conforme os alunos iam dando resposta, eu continuava: “¿Os gusta ir de vacaciones?”; “¿Qué os gusta más?”; “¿Por qué?”. Todas estas perguntas tinham o objetivo de que recordassem os assuntos que abordaram e que expusessem os seus pontos de vista em relação ao tema. Além disso, pretendia verificar se utilizavam algum item gramatical novo que tivessem dado na unidade. A maioria dos alunos disse que adorava as férias e que preferia ir à praia ou passear.

Ao preparar a aula, eu sabia que teria de encontrar um filme que fosse divertido e que chamasse a atenção dos alunos. Sabendo que o tema estava relacionado com as férias, escolhi o filme “*Señor, Dáme Paciencia*”. É uma comédia sobre uma família que vai de férias, mas não é uma família comum, daí o carácter divertido do filme.

Os alunos visualizaram o excerto do filme e, em seguida, responderam a algumas questões que lhes coloquei: “¿Quién pensáis que son estas personas?”; “¿Qué pasa con los personajes?” “¿Dónde pensáis que van?” “¿Qué van a hacer?”; estas perguntas serviram para que desenvolvessem a compreensão, interpretação e para que fossem comunicando na língua meta.

A prática de pronúncia e a interação foram o ponto alto da fase seguinte da aula. Dei a todos os alunos uma cópia do diálogo presente na cena do filme que tinham acabado de ver (anexo 11). Pedi quatro voluntários, correspondentes ao número de personagens da cena para virem para a frente da sala representar toda a cena para os colegas de turma. Os alunos foram bastante entusiastas com a atividade e ofereceram-se para participar. Cada um dos alunos adotou um personagem, atribuído por mim, e leram as falas desses personagens em voz alta, reinterpretando a cena que tinham visto. Esta representação foi gravada com o gravador de voz do meu telemóvel, com o consentimento dos alunos que ficaram até entusiasmados com a atividade. Gravei esta representação porque me iria ser de grande importância no decorrer da aula (cf. Cap. II, p.49). Os restantes alunos ouviram atentamente os colegas e contribuíram para que a atividade fosse bem-sucedida.

Depois da interpretação, a tarefa dos alunos era ler novamente todo o diálogo e ir assinalando todas as palavras que lhes pareceram mal pronunciadas durante a representação. Após lhes dar uns minutos para o fazerem, coloquei a gravação da representação dos colegas e depois a cena original do filme para que pudessem comparar as duas versões com aquilo que tinham ido assinalando como errado. Os alunos disseram, em grande grupo, todas as palavras que achavam que foram mal pronunciadas, e

registamos essas palavras no quadro. Fizemos, em conjunto, uma correção dessas mesmas palavras e de outras que eles não tinham identificado, mas que, de facto, estavam mal. Neste exercício, eu perguntava-lhes o que estava mal em cada palavra e qual seria a forma correta de pronunciar. Os alunos respondiam e eu repetia a palavra calmamente, mostrando as formas de colocação dos lábios ou da língua e para cada som e eles iam repetindo, dividindo-se entre rapazes e raparigas.

Um dos objetivos que defini para este ciclo em ambas as línguas passava por colocar os alunos a produzir. Decidi, tal como em inglês, que seriam eles a inventar e preparar o que aconteceria no filme depois daquela cena a que tinham assistido.

A fase final da aula serviu para os alunos produzirem o final que queriam dar àquela cena. Dividi os alunos em grupos e pedi-lhes que imaginassem e escrevessem um final, em forma de diálogo. Tinham apenas três regras: escrever, pelo menos, uma fala de personagem cada um; tinham que cumprir o tempo dado para cada grupo a fim de que todos pudessem representar o que escreveram; e todos tinham que participar dentro de cada grupo. Podiam manter aquelas personagens, podiam inventar personagens novas e até um narrador e podiam desenrolar a história como quisessem.

Todos os grupos trabalharam e produziram um final para a história, ainda que curto em alguns casos. Todos representaram o diálogo que tinham produzido e os restantes grupos ouviam a representação dos colegas, à exceção de um grupo de três alunos que se recusaram a trabalhar nesta fase final da aula.

Todas estas representações finais foram gravadas. Sempre que cada grupo terminava a sua representação, os alunos tinham oportunidade de ouvir-se a si mesmos e uns aos outros, identificando eles mesmos os seus erros e as suas melhorias bem como as dos colegas.

5.2.3. Apresentação de Resultados do Ciclo Dois de Espanhol

À apresentação de resultados corresponde a apresentação das palavras que os alunos identificaram como mal pronunciadas e as que não identificaram também, a apresentação das melhorias e erros dos alunos na atividade de produção e, finalmente, os resultados de pós-observação.

Neste ciclo, os alunos estavam todos presentes nesta aula e, como já referi, todos participaram nas atividades, à exceção de um grupo de três alunos que se recusou a participar na atividade final.

A tabela seguinte mostra os erros que ocorreram durante a primeira atividade, isto é, durante a reinterpretação da cena do filme. Contém a palavra original e a pronúncia correta, segundo o espanhol padrão, e a forma como foi pronunciada por um aluno em específico na coluna “Pronúncia dos Alunos”. Tem também uma secção que indica se essa palavra foi identificada como mal pronunciada pelos alunos, em geral, visto que nem todos identificaram as mesmas palavras.

Palavra em Espanhol	Pronúncia Correta	Pronúncia dos Alunos	Identificada como mal pronunciada pelos alunos
Gregorio	/gre'ɣorjo/	/grɪ'gorjo/	Sim
Preparado	/prepa'raðo/	/pripe'raðu/	Não
Para	/ˈpara/	/ˈpɐɾe/	Sim
Un	/un/	/ũ/	Sim
Fin	/ˈfin/	/fĩ/	Sim
De	/de/	/di/	Não
Semana	/se'mana/	/si'manɐ/	Sim
Familia	/fa'milja/	/fɛ'miljɐ/	Sim
Te	/te/	/ti/	Não
Callar	/ka'lar/	/ka'lar/	Não
Rato	/ˈɾato/	/ˈɾato/	Não
Por	/ˈpor/	/ˈpur/	Não
Despeñar	/despe'ñar/	/despe'nar/	Sim
Perros	/ˈpeɾos/	ˈpeɾuɜ/	Não
Llegar	/le'ɣar/	/le'ɣar/	Sim
Venía	/be'nia/	/ˈvenia/	Sim
Venía	/be'nia/	/ve'nia/	Sim
Está	/es'ta/	/ifta/	Não

Emotivo	/emo'tiβo/	/ïmo'tiβo/	Não
---------	------------	------------	-----

Tabela 15 – Erros de pronúncia na Atividade 1 do Ciclo Dois de Espanhol

Apresento, também, a lista de palavras que tinha previsto que os alunos fossem pronunciar de forma incorreta, tendo em conta os seus antecedentes em ciclos e aulas anteriores, mas que pronunciaram corretamente: *puedes, hasta, cierto, Sanlúcar, hostia, tonto, llegar, sino, pensabais, acompañarte, entrañable*.

Os resultados da atividade de produção vão ser apresentados por grupos, com o respetivo texto que criaram.

Grupo 1:

- “- Eh!
- Diga.
- Me das 84armácia84?
- Perdona, no tiemos espaço.
- Oh, ¿tú?
- ¿Qué?
- ¡Sal!
- ¿Por qué?
- Porque quiero. ¡Sal!”

Grupo 2:

- “- ¿Estás embarazada?
- Sí, estoy. Y mi padre sabe.
- Estoy muito feliz porque vou a ser papa.”

Grupo 3:

- “- Vamos! Vamos pasear.
- Já sé onde vamos.
- Onde vamos então?

- Vamos a casa del primo Ricardo.
- ¿Cómo sabes?
- Me lembro de ese 85armác. Me gusta muito.
- ¿El primo Ricardo vive en aquel campo alí?
- Sí, sí. ¿Cómo sabes también?
- Por causa de la casa ser grande.”

Grupo 4:

- “- Llegamos. Vamos para el hotel.
- ¡Qué bueno! Necesito ir al baño.
- Nosotras vamos a comer.
- Buenas tardes, ¿qué desea?
- Yo voy a querer un ensalada y un plato de pescado.
- Yo voy a querer una tortilla.
- Voy a querer una ensalada.”

Grupo 5:

- “- Seguimos viaje escuchando el tonto que no se había callado.
- ¿Ya llegamos al destino?
- ¡Cala tu boca, tonto!
- Llegamos dentro de tres horas.
- ¿Tres horas?”

O Grupo 6 corresponde aos três alunos que se recusaram a participar nesta última atividade da aula. Pediram-me, no final da aula, para relerem o diálogo do excerto do filme como forma de compensação por não terem feito o exercício. Eu deixei que lessem, mas os resultados dessa leitura não vão constar na discussão dos resultados, por motivos óbvios: o texto é repetido e não é um trabalho elaborado por estes alunos.

A fase de pós-observação aconteceu numa aula de 45 minutos, cujo tema continuava inserido na unidade “*Vamos de vacaciones*”. Os alunos fizeram alguns exercícios e leituras sobre os lugares e serviços da cidade e localizar no espaço.

Verificamos a existência de alguns erros:

Palavra em Espanhol	Pronúncia Correta	Pronúncia dos Alunos
Derecha	/de'retʃa/	/di'retʃa/
Va	/ba/	/va/
Izquierda	/iθ'kjerða/	/iʒ'kjerða/
Izquierda	/iθ'kjerða/	/iθ'kerða/
Restaurante	/řestaw'raNte/	/Riʃtaw'ranti/
Chino	/ʔtʃino/	/ʔʃinu/

Tabela 16 – Pós-Observação do Ciclo 2 de Espanhol

No entanto, também verificamos várias melhorias: *86armácia*, *cafetería*, *escaleras*, *abro*, *puerta*, *bajo*.

5.2.4. Discussão de Resultados do Ciclo 2 de Espanhol

Começando pela atividade um, verificamos a permanência de alguns erros que, apesar de não serem visíveis em todos os alunos, estão ainda presentes. No que diz respeito às consoantes, vemos algumas substituições: /ř/ → /R/ (*rato*, *perros*); / ñ/ → /n/ (*despeñar*); /b/ → /v/ (*veníá*); /ʎ/ → /l/ (*callar*, *llegar*). Quanto às vogais, alguns fonemas ainda são substituídos por outros: /e/ → /i/ (*Gregorio*, *preparado*, *semana*, *esta*, *de*); /e/ → /i/ (*emotivo*, *te*); /a/ → /e/ (*preparado*, *para*, *semana*, *família*, *veníá*); /o/ → /u/ (*preparado*, *por*, *perros*). Vemos também dois conjuntos de fonemas que são substituídos por fonemas exclusivos do português em relação ao espanhol: /in/ → /ĩ/ (*fin*); /un/ → /ũ/ (*un*).

Não obstante, alguns erros que eu tinha previsto que os alunos fossem cometer não aconteceram, pelo que os considero como melhorias: /a/ (*Sanlúcar*, *hostia*, *pensabais*, *acompañarte*); /o/ (*hostia*, *tonto*); /ĩ/ (*acompañarte*); /ʎ/ (*llegar*).

Na atividade dois, os resultados são um pouco melhores. Apesar da utilização de bastantes palavras portuguesas [tais como *tiemos* (*tenemos*), *espaço* (*espacio*), *vou* (*voy*), *já* (*ya*), *onde* (*donde*), *então* (*entonces*), *caminho* (*camino*), *estou* (*estoy*), *porque* (*porque*)

e *muito* (*mucho*)] e de alguns erros de estrutura, os alunos gostaram das atividades e esforçaram-se bastante na execução dos exercícios.

Alguns erros de pronúncia ainda permanecem: /e/ → /i/ (*me*); /en/ → /ẽ/ (*ensalada*); /θ/ → /s/ (*embarazada*); /b/ → /v/ (*vamos, voy*); /o/ → /u/ (*comer*); /a/ → /ɐ/ (*a, ensalada*).

A substituição do fonema /θ/ pelo fonema /s/ corresponde ao fenómeno de *seseo*, algo recorrente até mesmo entre os falantes nativos. Neste, tal como em capítulos anteriores, considero esta substituição como um “erro” por não corresponder ao expectável no espanhol padrão. Este é um tópico discutível precisamente por não poder exigir aos alunos que pronunciem de forma perfeita um fonema que não existe na sua língua materna, quando nem mesmo os nativos o pronunciam como tal, não obstante incluo nos erros por ser um fenómeno bastante recorrente.

A fase de pós-observação conta com alguns erros dos alunos: /e/ → /i/ (*derecha*); /b/ → /v/ (*va*); /θ/ → /z/ (*izquierda*); /e/ → /i/ (*restaurante*); /ʎ/ → /ʀ/ (*restaurante*); e também conta com algumas melhorias significativas: /a/ (*farmacia, cafetería, derecha, escaleras, abro, puerta, bajo*); /ja/ (*farmacia*); /θ/ (*farmacia*); /e/ (*cafetería, escaleras*); /i/ (*cafetería*); /tʃ/ (*derecha*); /o/ (*abro*); /we/ (*puerta*); /b/ (*bajo*)./x/ (*bajo*).

Sobretudo, verificamos alunos mais atentos e concentrados na forma de falar e ler na língua meta e com uma postura bastante mais descontraída, ao contrário do que faziam sentir ao início.

O que se pode concluir com estes resultados, uma vez mais, é que nas atividades em que têm de ler ou falar algo já elaborado, os alunos tendem a errar muito mais no que à pronúncia diz respeito, tal como acontece com o inglês. Verifica-se, aqui, que os alunos quando criam algo para depois comunicar, melhoram bastante a sua pronúncia. Isto pode dever-se ao facto de puderem criar eles mesmos o que vão dizer, ou seja, a liberdade de criação e de comunicação tem influência na produção oral; o facto de terem trabalhado em grupo, pois acabam por se corrigir e motivar uns aos outros; e o facto de terem gostado bastante das atividades.

Conclusão

A concretização e elaboração deste projeto foi muito gratificante, não obstante, não foi tarefa fácil nem simples. Posso concluir que esta foi uma experiência muito boa, enriquecedora, num ano intenso de trabalho, durante o qual aprendi bastante sobre a prática docente. Desenvolver este projeto mostrou-me um outro lado daquilo que é ser professor, como já referi, principalmente no que diz respeito à importância da reflexão e atualização constantes na prática docente: “It has been assumed (...) that it is natural, and appropriate, for teachers (like other professionals) to develop their expertise by reflecting on their practice.”, algo que pretendo continuar a fazer e desenvolver durante a prática profissional.

Ao longo deste trajeto, fui adaptando as minhas ideias e tomando decisões de acordo com as necessidades dos alunos e de acordo com aquilo que achei que seria o mais indicado para eles. O aluno tem um papel central na sua aprendizagem e, apesar de o professor ser essencial para guiar, orientar, esclarecer e fomentar o gosto e motivação pela aprendizagem, o aluno precisa de ter força de vontade e participar ativamente na sua própria aprendizagem, isto é, contribuir para o seu próprio sucesso, participando nas atividades, estando atento e, sobretudo, interessado em querer saber mais e fazer melhor. Neste caso específico, desde o início das observações, era notável que os alunos tinham sérias dificuldades em pronunciar nas línguas estrangeiras. Não acontecia com todos, mas a grande maioria dos alunos, até mesmo aqueles que eram realmente bons nas várias componentes da língua, revelavam dificuldades para pronunciar corretamente as palavras e, conseqüentemente, não serem mal-interpretados.

Assim sendo, este projeto de investigação-ação incidiu sobre dificuldades específicas na área da pronúncia, neste caso, a pronúncia de fonemas vocálicos e ditongos no inglês e no espanhol, que diferem bastante em relação à língua materna; e também a pronúncia de fonemas consonânticos que não existem na língua meta ou que até existem, mas cuja forma como se pronuncia é totalmente diferente no inglês e no espanhol.

Quanto à pergunta de investigação, a resposta é positiva: podemos, de facto, ajudar os alunos a reduzir a influência da língua materna na forma como pronunciam, através de atividades específicas de pronúncia, algo que se verificou tanto no inglês como no espanhol. Considero essencial salientar que estas atividades devem ser criadas e implementadas após uma análise daqueles que são os problemas essenciais dos alunos

neste campo. Acredito firmemente que se consciencializarmos e ensinarmos os alunos a treinarem a pronúncia desde que começam a aprender uma língua estrangeira, tudo será mais fácil no decorrer das atividades que selecionarmos.

Ainda no que respeita ao ponto anterior, considero, como já referi noutra capítulo (cf. Cap. V, 5.1.4 e 5.2.4) que os alunos têm muito mais facilidade em comunicar e estar atentos à forma como falam se forem eles mesmos a preparar o seu discurso e com o tempo adequado. Quando leem ou não tem tempo suficiente para escolher ou pensar no que vão dizer, os alunos tendem a errar muito mais na forma como pronunciam.

Pontos Positivos

Quero também salientar, desde já, que o meu enriquecimento enquanto docente tomou lugar também ao nível da produção de materiais. Já tinha produzido materiais antes de o fazer para este projeto, mas a ideia de produzir todos os materiais para o mesmo adveio do facto de eu querer que este fosse todo preparado por mim, sem copiar ou adaptar qualquer tipo de material. Através da literatura, fundei e fundamentei todas as atividades que preparei, desde as mais simples até às mais complexas. Artigos recentes e especialistas vinham dizendo que a tecnologia poderia ser uma boa forma de melhorar a pronúncia dos alunos: “Los productos TIC son, a priori, una herramienta que puede ser de gran utilidad en la práctica de la pronunciación porque permiten definir ejercicios que potencian la exposición a la lengua no nativa así como su producción.” (Escudero & Carranza, 2015, p. 220). Assim sendo, decidi utilizar o computador e o telemóvel para não só facilitar não só as matérias para os alunos, mas também para que as atividades fossem mais apelativas para eles. Reconheço aqui, em específico, a importância destes meios tecnológicos porque, a meu ver, foram estes que contribuíram em grande peso e medida para o sucesso das atividades e consequente retenção da atenção e interesse dos alunos.

Além de tudo isto, quero ressaltar o facto de ter conseguido, realmente, despertar a atenção dos meus alunos para a forma como pronunciam. Como já venho referindo ao longo deste projeto, um dos meus objetivos era consciencializar os alunos para a importância da pronúncia nos contextos da comunicação real. Este objetivo foi cumprido: os alunos que tinham medo e receio de falar na língua meta e que o faziam sem manifestar qualquer interesse, brio ou entusiasmo no que estavam a fazer passaram a ter em conta que a forma como pronunciam pode dizer muito sobre eles e que uma boa pronúncia lhes facilita a comunicação com qualquer falante nativo.

Limitações

Não obstante aos pontos anteriores, considero essencial que se tenha consciência de que aquilo que resulta com um grupo de alunos poderá não resultar com outro. Neste caso, penso que as atividades resultaram com os dois grupos com que trabalhei, mas os resultados finais foram melhores no inglês. O grupo de espanhol, além de e por ter fracos conhecimentos na área, deveria ter sido mais puxado por mim. O facto de querer fazer tudo igual nas duas turmas limitou este projeto neste sentido.

Uma outra limitação ao projeto foi o facto de nem sempre ter conseguido envolver todos os alunos de cada turma em todas as atividades, sendo que poderia ter encontrado ainda mais formas de os motivar ou despertar em ocasiões específicas durante as aulas.

Além destes aspetos, gostaria de ter tido mais aulas para implementar mais materiais e verificar como os alunos continuariam a progredir se mais atividades fossem implementadas ao longo do ano letivo.

Expectativas Futuras

No futuro profissional, espero ter oportunidade de criar e implementar mais materiais que beneficiem os meus alunos na forma como comunicam, corrigindo, ao mesmo tempo, os aspetos que não estiveram tão bem no decorrer do projeto. Espero ter oportunidade de desenvolver mais pesquisas nesta área e, consequentemente, atingir mais e melhores resultados.

Os materiais aplicados neste projeto adequam-se a outros níveis de ensino e poderão ser implementados, com a devida adaptação e adequação às necessidades de cada grupo.

Gostaria de desenvolver estes mesmos materiais visando sempre o desenvolvimento e o consequente aumento da autonomia dos alunos no que à área da pronúncia diz respeito.

Considerações Finais

Concluo reafirmando o que venho sempre dizendo ao longo do projeto: é essencial que os professores não deixem a prática da pronúncia de parte ao longo das aulas, mas sim que as integrem nas restantes atividades que desenvolvem. A pronúncia permite desenvolver as capacidades dos alunos nas outras áreas do ensino de línguas estrangeiras, desde a compreensão auditiva até à interação e compreensão orais.

Referências

Blanche, P. (2004). Using dictation to teach pronunciation (Usando o ditado para ensinar a pronúncia). *Linguagem & Ensino*, 7(1), 179.

Celce-Murcia, M., M. Brinton, D., & M. Goodwin, J. (1996). *Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. New York: Cambridge University Press.

Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino e avaliação*. Lisboa: Edições Asa. Disponível em «http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf». Acedido a 10 de agosto de 2018.

Derwing, T., & Munro, M. (2015). *Pronunciation Fundamentals: Evidence-based Perspectives for L2 Teaching and Research*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Escudero, D., & Carranza, M. (2015). *Nuevas Propuestas Tecnológicas para la Práctica y Evaluación de la Pronunciación del Español como Lengua Extranjera*. In L Congreso Asociación Española de Profesores de Español. Disponível em «<http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/27850/1/escudero15b.pdf>». Acedido a 28 de junho de 2018.

García, X. (2006). El lugar de la pronunciación en la clase de ELE. Em *XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)* (pp. 872, 875). Logroño. Disponível em «https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0871.pdf». Acedido a 18 de agosto de 2018.

Illán, I. (2018). La enseñanza de la pronunciación en la clase de ELE. Em *I Congreso de Español Como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico*. Disponível em «https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/10_investigaciones_03.pdf». Acedido a 26 de agosto de 2018.

Kelly, G. (2000). *How to teach pronunciation*. Pearson Education Limited

Kenworthy, J. (1987). *Teaching English Pronunciation*. New York: Longman Inc.

Lahoz-Bengoechea, J. (2015). ¿Qué aporta la fonética contrastiva a la didáctica de ELE? Em Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. Disponível em «https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_0049.pdf». Acedido a 27 de agosto de 2018.

Magro, M. (1979). Análise contrastiva e análise de erros - um estudo comparativo. *Cadernos da Linguística e Teoria da Literatura*, 3, pp.125-126.

Montenegro, E. (2002). *La pronunciación - Su tratamiento en el aula de E/LE*. Universidad Nebrija.

Ministério da Educação (1997). *Programa de Inglês – 3º Ciclo do Ensino Básico*. Gillian Grace Moreira (Coord.). Lisboa: Ministério da Educação.

Disponível em «http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_ing_programa_3c.pdf». Acedido a 4 de agosto de 2018.

Ministério da Educação (1997). *Programa de Espanhol – 3º Ciclo do Ensino Básico*. Sonsoles Fernández (Coord.). Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em «http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_espanhol_programa_3c_iniciacao.pdf». Acedido a 6 de agosto de 2018.

Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais: Articulação com o perfil dos alunos – 7º Ano, 3º Ciclo, Espanhol*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em «http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/espanhol_3c_7a_ff.pdf». Acedido a 6 de agosto de 2018.

Neto, J. e Palacios, N. (2017). Interlengua: un análisis de las interferencias sonoras en la enseñanza del español como lengua extranjera de estudiantes del curso de Letras. *Revista Trama*, 13(29), pp.160-162.

Olivé, D. (1999). *Fonética para aprender español: Pronunciación*. Madrid: Editorial Edinumen.

Odlin, T. (1989). *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rigol, M. (2005). La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. *Phonica*, 1. Disponível em [«http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica1/PDF/articulo_02.pdf»](http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica1/PDF/articulo_02.pdf). Acedido a 16 de agosto de 2018.

Setter, J., & Jenkins, J. (2005). *State-of-the-Art Review Article*. *Language Teaching*, 38(1), 1-17

Souza, M. (2009). A Fonética como importante componente comunicativo para o ensino da língua estrangeira. *Revista Prolíngua*, 2, 33-43.

Stendahl, C. (1972). A report on Work in Error Analysis and related areas. Em Svartvick, J. (pp.115-123).

TEIP | Direção-Geral da Educação. (2018). Disponível em [«http://www.dge.mec.pt/teip»](http://www.dge.mec.pt/teip). Acedido a 7 de junho de 2018.

Underhill, A. (2007). *Making Pronunciation Physical. In Course: Successful pronunciation learning*. Oxford: Macmillan. Disponível em [«https://www.macmillanenglish.com/methodology/authors/Adrian-Underhill/Successful-pronunciation-learning.pdf»](https://www.macmillanenglish.com/methodology/authors/Adrian-Underhill/Successful-pronunciation-learning.pdf) Acedido a 11 de agosto de 2018.

Wallace, M. J. (1998). *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wardhaugh, R. (1970). The Contrastive Analysis Hypothesis. Em *fourth annual TESOL Convention*. TESOL (pp. 1-15). São Francisco. Disponível em «<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED038640.pdf>».

Documentos Relacionados com a Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas:

História da construção da Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas: disponível em «https://pt.wikipedia.org/wiki/Escola_Secund%C3%A1ria_Rodrigues_de_Freitas». Acedido a 10 de julho de 2018.

Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas (2012). *Regulamento Interno*. Disponível em «<http://site.aerfreitas.pt/>». Acedido a 10 de julho de 2018.

Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas (2013). *Projeto Educativo*. Porto: Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas. Disponível em «<http://site.aerfreitas.pt/>». Acedido a 10 de julho de 2018.

.

Anexos

Anexo 1 – Mostra do Vídeo usado no Ciclo 1 de Inglês “Problems with English pronunciation FUNNY”. Disponível em
«<https://www.youtube.com/watch?v=OuzS6uXR0H>»

Anexo 2 – *Phonemic Chart* do Ciclo 1 de Inglês. Disponível em
«https://play.google.com/store/apps/details?id=air.com.unik.phonemic&hl=en_US»

Anexo 3 – *PowerPoint* de prática de pronúncia no Ciclo 1 de Inglês (elaboração própria)

Anexo 4 – Grelhas do Bingo Fonético no Ciclo 1 de Inglês (elaboração própria)

Anexo 5 – Cartoon usado no Ciclo 1 de Espanhol “*Casar vs. Cazar*”. Disponível em
«<https://22tonslatinosport.wordpress.com/2013/08/24/como-se-diz-casar-em-espanhol/>»

Anexo 6 – *PowerPoint* de prática das consoantes no Ciclo 1 de Espanhol (elaboração própria)

Anexo 7 – *PowerPoint* de prática das vogais no Ciclo 1 de Espanhol (elaboração própria)

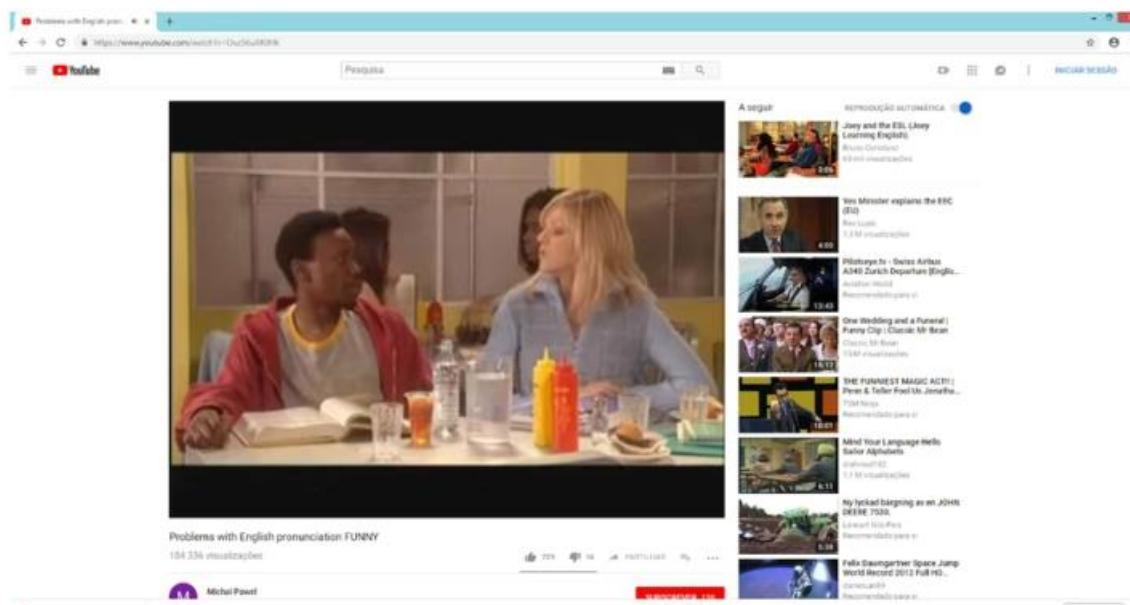
Anexo 8 – Ditado “El Gazpacho” com antecipação de erros do Ciclo 1 de Espanhol. Disponível em «<https://www.dictando.com/wp-content/uploads/2017/07/ESP-Cultura-A1-El-espan%CC%83ol.mp3>»

Anexo 9 – Grelhas do Bingo Fonético no Ciclo 1 de Espanhol (elaboração própria)

Anexo 10 – Excerto do filme “Death on the Nile” no Ciclo 2 de Inglês

Anexo 11– Excerto do filme “Señor, Dame Paciencia” no Ciclo 2 de Espanhol

Anexo 1 - “Problems with English pronunciation FUNNY”



Anexo 2 – Phonemic Chart

vowels

i:	ɪ	ʊ	u:
e	ə	ə:	ɔ:
æ	ʌ	ɑ:	ɒ

diphthongs

ɪə	eə	ju:
əʊ	aʊ	ʊə
eɪ	aɪ	ɔɪ

consonants

p	f	t	θ	tʃ	s	ʃ	k
b	v	d	ð	dʒ	z	ʒ	g
h	m	n	ŋ	r	l	w	j
kw	ks	gz					

© LINGO SOLUTIONS FOR B2B. All Rights Reserved.

Anexo 3 – PowerPoint de prática de pronúncia do Ciclo 1 de Inglês

PRONUNCIATION

Video: Problems with English pronunciation FUNNY

Problems with English pronunciation FUNNY

Michael Fazel

PHONEMIC CHART

vowels				diphthongs		
i:	ɪ	ʊ	u:	ɪə	eə	ju:
e	ə	ɑ:	ɔ:	əʊ	aʊ	ʊə
æ	ʌ	ɑ:	ɒ	eɪ	aɪ	ɔɪ

consonants							
p	f	t	θ	tʃ	s	ʃ	k
b	v	d	ð	dʒ	z	ʒ	g
h	m	n	ŋ	r	l	w	j
kw	ks	gz					

CONSONANT
SOUNDS

Pronunciation



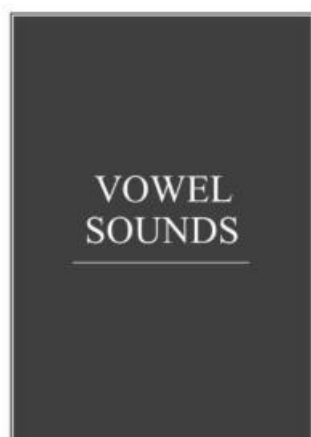
θ

Think: /θɪŋk/



ð

Weather: /'weð·ər/



Pronunciation



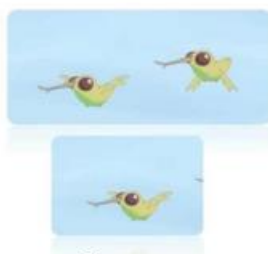
Sheep:
/ʃi:p/

i:



Ship:
/ʃɪp/

I



Gone:
/gʌn/

ʌ



Gun:
/gʌn/

ʌ



Food:
/fu:d/

u:



Foot:
/fot/

ʊ



Man:
/mæn/

æ



Men:
/men/

e



Fast:
/fɑ:st/

ɑ:



First:
/'fɜ:st/

ɜ:



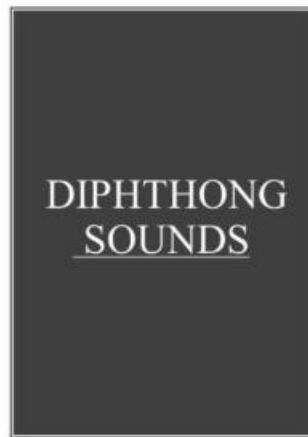
Cat:
/kæt/

æ



Caught:
/kɔ:t/

ɔ:



Pronunciation



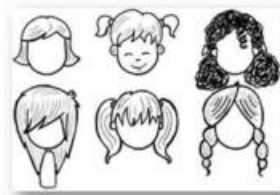
Coach:
/kəʊtʃ/

əʊ



Couch:
/kaʊtʃ/

aʊ



Hair:
/heər/

| eə



Here:
/hɪər/

— Iə



Bike:
/baɪk/

aɪ



Bake:
/beɪk/

— eɪ



Tour:
/tʊər/

ʊə |



Toy:
/tɔɪ/

ɔɪ

- ## REFERENCES

Anexo 5 – Cartoon usado no Ciclo 1 de Espanhol “Casar vs. Cazar”



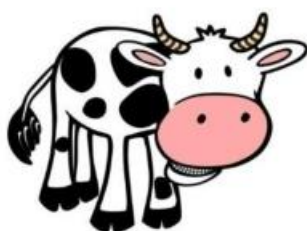
Anexo 6 – PowerPoint usado no Ciclo 1 de Espanhol





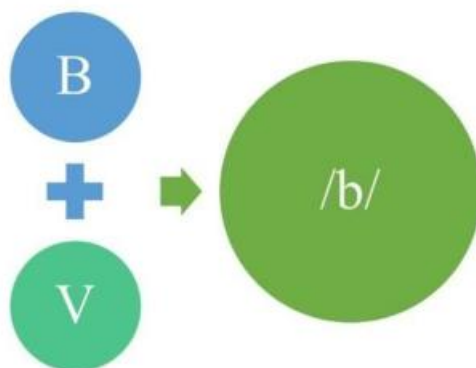
B

Beber: /**b**e'βer/



V

Vaca: /' **b**aka/



15

Q

Quince: /**k**iNθe/



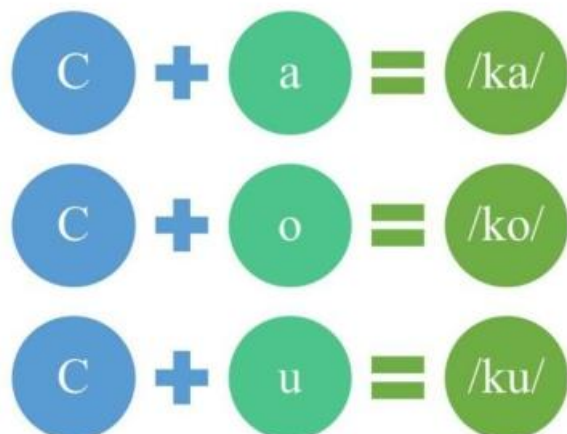
K

Kiwi: /**k**i'wi/



C

Cacao: /**k**a'**k**ao/



- Carta
- Corto
- Cubiertos



C

Cebra: /θeβra/

$$c + e = /θe/$$

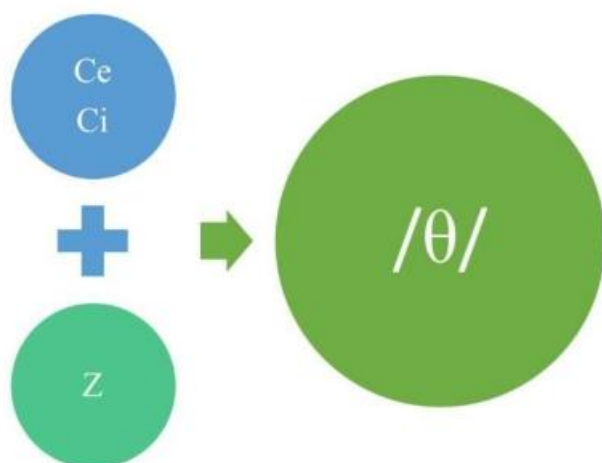
$$c + i = /θi/$$

- Cerca
- Cima



Z

Zapato: /θa'pato/



- Cien
- Analizar



S

Sopa: /'sopa/



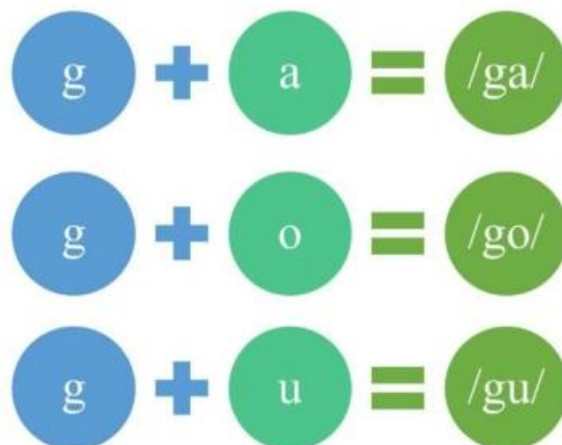
Cazar: /ka'0ar/

Casar: /ka'sar/



G

Gato: /'gato/



Gato
Gota
Guantes



G

Gemelos: /~~x~~e'melos/



Gente
Girafa
Garage



Guerra



Guisantes



Antigüedad

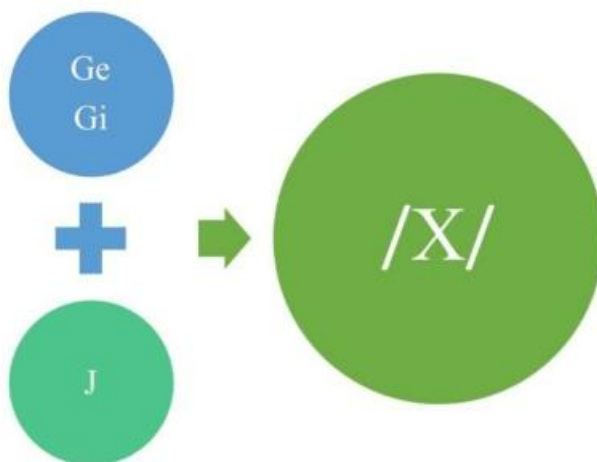


Lingüística



J

Juego: /~~x~~weyo/





N

Nadar: /na'ðar/



Ñ

Muñeca: /mu'neka/



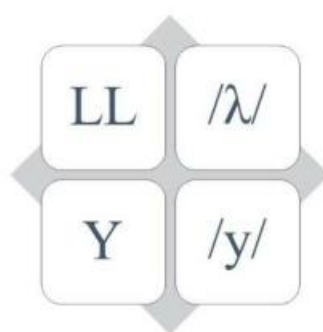
ll

Llaves: /'laβes/



Y

Yema: /yema/



- Gallo
- Gayo



R

Rato: /ˈɾa.to/



R

Puerta: /ˈpweɾ.ta/



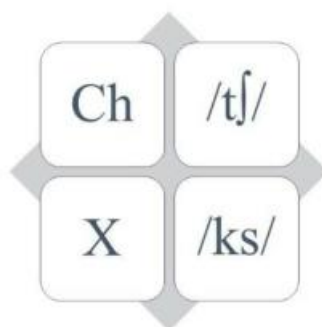
Ch

Chaleco: /t͡ʃaˈleko/



X

Éxito: /'e^{ks}ito/



REFERENCIAS

- <https://www.pinterest.es/pin/504895808195751948/>
- <http://generalimport.com/como-corregir-los-errores-de-pronunciacion-en-los-ninos/>
 - <https://www.educolorit.com/imagen-beber-i15024.html>
 - <http://molde.de.com/letra-b-moldes-letra-b/>
 - <https://br.pinterest.com/pin/427349452127228037/>
 - <http://molde.de.com/letra-v-moldes-letra-v/>
- <https://es.slideshare.net/hoanPazSalazar/moldes-de-terapia-de-lenguaje-y-lectoescritura>
- <https://www.thetimes.co.uk/article/cacao-this-years-fashionable-superfood-3ddnf62t>
 - <http://molde.de.com/letra-c-moldes-letra-c/>
 - <http://www.bioenciclopedia.com/cebra/>
 - <http://bimbyworld.com/sopa-de-abobora.bimby>
 - <https://www.pinterest.com/pin/317363104970484631/>
 - <http://site.elitextodo.mx/producto/zapato-jackson/>
 - <http://sentimentocalmo.com/sera-obrigatorio-casar-e-ter-filhos>
- <http://www.cuentoscortos.com/cuentos-originales/el-cazador-que-no-queria-cazar>
 - <https://www.youtube.com/watch?v=4VzuZw1b7C0>
 - <https://www.pinterest.pt/pin/277886239487689922/>
 - <https://ined21.com/educar-para-el-exito/>
 - http://meunestrealinterior.blogspot.pt/p/o-significado-da-letra_10.html

- <https://www.muyinteresante.es/salud/articulo/los-mellizos-y-sobre-todo-los-gemelos-viven-mas-411471942297>
 - <https://pt.wikihow.com/Nadar-como-uma-Sereia>
 - <https://www.carrodemola.com.br/decoracao/mesa-e-balcao/letras-decorativas/letra-n-decorativa-preto-mdf-202x19-cm-62349.html>
 - <https://www.toyplanet.es/munecas/9766-heidi-muneca-36-cm-8410779013361.html>
 - https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Latin_LL.png
 - <http://rampuixa.com/productos/suministro/copia-llaves-mandos/llaves-serreta/>
 - <https://www.recetin.com/truco-cocina-como-conservar-yema-huevo-mas-tiempo.html>
 - <https://www.kricio.com/filosofia.html>
 - <https://pt.dreamstime.com/fotografia-de-stock-rato-bonito-dos-desenhos-animados-image23962622>
 - http://www.tecnooeste.com.ar/index.php?route=product/product&product_id=738
 - <http://pndblog.typepad.com/pndblog/2017/12/the-role-of-philanthropy-in-conflict-prevention-15-takeaways.html>
 - <http://moldesde.com/k-moldes-letra-k/>
- <https://www.modyf.es/chaleco-polar-lynx-78454-12>

Anexo 7 – PowerPoint de prática das vogais





A

Água: /'aɣwa/

Almohada

Amarga

Aula



E

Estudiar: /ɛstu'ðjar/

Ejercer

Elegir

Etcétera



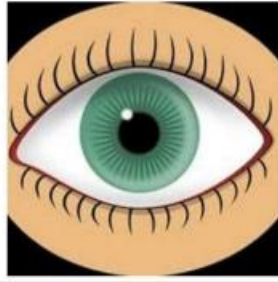
I

Iglesia: /i'glesja/

Iluminación

Incluir

Invierno



O

Ojo: /'oxo/

Obligación

Olfato

Olor



U

Uvas: /'uβas/

Último

Unidad

Nunca



VOCALES

ABIERTAS

A

MEDIAS

E

CERRADAS

I

U

ai	au	ei	eu	oi
ia	ua	ie	ue	io
uo	ou	iu	ui	

B*a*ilar

*A*utomático

Ace*e*ite

Neutro

*O*igo

Comedia*a*

Cu*u*aderno

Viejo
Cuello
Nacional

Cuota
Estadounidense
Ciudadano
Cuidado

REFERENCIAS

- <http://www.40nopontofit.com/httpwww-40no-fita-agua-alcalina-que-eu-bebo-faz-milagres/>
 - <http://moldesde.com/moldes-letra-a/>
 - <https://www.formacionyestudios.com/claves-estudiar-verano.html>
- <https://www.huertosdesoria.org/tienda/diccionario-ecologico-de-huertos-de-soria-2/>
 - <https://e625.com/la-clase-de-iglesia-que-todos-quisieran-tener/>
 - <https://www.carrodemola.com.br/decoracao/mesa-e-balcao/letras-decorativas/letra-i-decorativa-preta-mdf-19x92-cm-62308.html>
 - <https://twitter.com/ojodelanalista>
 - <https://www.drsticker.nl/es/letra-o.html>
 - <http://www.frutasdocavado.com/pt/noticias/uvas-10-beneficios>
- <http://meumestreinterior.blogspot.com/p/o-significado-da-letra-u.html>

Anexo 8 – Ditado “El Gazpacho” com antecipação de erros no Ciclo 1 de Espanhol

El Gazpacho

- El gazpacho es una sopa fría. Suele servirse frío durante los meses de verano. Éste se considera un plato típico andaluz. Existen también variantes de este plato, como el salmorejo o el ajoblanco.

Anexo 9 – Grelha do Bingo Fonético no Ciclo 1 de Espanhol

B / V	C / K / Q	C	Z
Ñ	CH	LL	S
G	Y	X	EI
G / J	G	N	AI
UO	UA	EU	UI

Anexo 10 – Excerto do Filme “Death on the Nile”



Versão do aluno:

Death on the Nile

Jackie: Hello! Been ashore?

Rosalie: Yes. It's lovely in the moonlight.

Jackie: A real honeymoon night. If the clergyman's daughter drinks nothing but water, she's certain to finish on gin.

Player 1: One diamond.

Linnet: Simon... we're waiting.

Simon: Sorry.

Linnet: It's your call.

Simon: Double.

Player 2: What?

Jackie: He was her man, but he was doing her wrong... Join me?

Rosalie: No, thank you.

Player 1: Would you mind repeating your bid?

Simon: Sorry.

Jackie: If the aunt of the vicar has never touched liquor, just wait 'till she finds the champagne. Bottoms up!

Simon: I'm sorry darling, I wasn't thinking.

Jackie: Swore to be true to each other, true as the stars above...

Simon: I'm afraid that gives you the rubber.

Jackie: He was her man...

Linnet: I think I'll go to bed.

Player 2: I think it's time to turn in.

Player 1: I'll second that.

Jackie: Good night... sleep tight. Don't let the bed bugs bite.

Linnet: Coming, Simon?

Simon: I won't be a second, darling. I'll just tidy up.

Linnet: Good night.

Rosalie: Good night. It is late. I think I'll be going too.

Jackie: Oh, no no no. You sit down. Tell me all about yourself.

Rosalie: There is not very much to tell really. I'm Salome Ottorbourne's daughter, as you know.

Jackie: If the wife of a divine has never touched wine, you can bet she'll end up with the scotch. Go on, you were saying something about somebody's daughter.

Rosalie: Salome Ottorbourne, the novelist.

Jackie: Salome? Didn't she have some fellow's head cut off? It should happen to somebody else I know.

Simon: Don't you think you have had enough?

Jackie: Enough what?

Simon: To drink.

Jackie: To drink. What business is it of yours?

Simon: None, I suppose.

Jackie: Damn right. What's the matter Simon, afraid?

Simon: Afraid of what?

Jackie: Afraid I might tell this charming young lady the story of my life.

Rosalie: I really must be going.

Jackie: No, no, wait! It's a very sad tale. A three-hanky story if you're easily moved.

Simon: For God's sake, Jackie!

Jackie: What?

Simon: Go to bed and stop making a fool of yourself.

Jackie: Oh, Simon says I'm making a fool of myself. Simon says go to bed. You make me sick!

Simon: Go to bed!

Jackie: You can't treat me like this!

Simon: Now, look Jackie!

Jackie: I'll kill you first!

Versão do Professor (antecipação de erros):

Death on the Nile

Jackie: Hello! Been ashore?

Rosalie: Yes. It's lovely in the moonlight.

Jackie: A real honeymoon night. If the clergyman's daughter drinks nothing but water, she's certain to finish on gin.

Player 1: One diamond.

Linnet: Simon... we're waiting.

Simon: Sorry.

Linnet: It's your call.

Simon: Double.

Player 2: What?

Jackie: He was her man, but he was doing her wrong... Join me?

Rosalie: No, thank you.

Player 1: Would you mind repeating your bid?

Simon: Sorry.

Jackie: If the aunt of the vicar has never touched liquor, just wait 'till she finds the champagne. Bottoms up!

Simon: I'm sorry darling, I wasn't thinking.

Jackie: Swore to be true to each other, true as the stars above...

Simon: I'm afraid that gives you the rubber.

Jackie: He was her man...

Linnet: I think I'll go to bed.

Player 2: I think it's time to turn in.

Player 1: I'll second that.

Jackie: Good night... sleep **t**ight. Don't let the bed **b**ugs **b**ite.

Linnet: Coming, Simon?

Simon: I won't be a second, darling. I'll just **t**idy up.

Linnet: Good night.

Rosalie: Good night. It is **l**ate. I think I'll be going too.

Jackie: Oh, no no no. You sit down. Tell me all about yourself.

Rosalie: There is not very **m**uch to tell **r**eally. I'm Salome Ottorbourne's daughter, as you know.

Jackie: If the **w**ife of a **d**ivine has never **t**ouched wine, you can bet she'll end up with the **s**cotch. Go on, you were saying something about somebody's daughter.

Rosalie: Salome Ottorbourne, the **n**ovelist.

Jackie: Salome? Didn't she have some **f**ellow's **h**ead **c**ut off? It **s**hould happen to somebody else I know.

Simon: Don't you think you have had **e**nough?

Jackie: **E**nough what?

Simon: To drink.

Jackie: To drink. What **b**usiness is it of yours?

Simon: None, I **s**uppose.

Jackie: Damn right. What's the **m**atter Simon, afraid?

Simon: **A**fr**a**id of what?

Jackie: Afraid I **m**ight tell this **c**harming young lady the story of my life.

Rosalie: I **r**eally must be going.

Jackie: No, no, **w**ait! It's a very **s**ad **t**ale. A three-**h**anky story if you're easily moved.

Simon: For God's **s**ake, Jackie!

Jackie: What?

Simon: Go to bed and stop **m**aking a **f**ool of yourself.

Jackie: Oh, Simon says I'm making a **f**ool of myself. Simon says go to bed. You make me **s**ick!

Simon: Go to bed!

Jackie: You **c**an't **t**reat me like this!

Simon: Now, **l**ook Jackie!

Jackie: I'll kill you **f**irst!

Anexo 11 – Excerto do Filme “Señor, Dame Paciencia”



Versão do Aluno:

“Señor, dame paciencia” (adaptado, 2017)

Yerno: ¿Y qué Gregorio, preparado para un fin de semana en familia?

Gregorio: ¿te puedes callar... un rato? Hasta que lleguemos a Sanlúcar. Por cierto, que no paramos hasta despeñar perros.

Hija 1: Yo no sé si voy a aguantar tantas horas.

Gregorio: ¿Por qué? ¿Qué te pasa?

Hija 1: Nada. Nada, es por una... una dieta. Que tengo que beber mucha agua y me voy muchas veces al baño. Eso es lo que pasa...

Gregorio: ¿Seguro?

Hija 1: Sí, segurísimo. Venga, vamos sino vamos a llegar nunca.

Gregorio: ¡Hostia! ¿Tú no has dicho que el tonto no venía?

Hija 2: Eh, eh, y no venía eh.

Gregorio: Pues, ahí está.

Yerno: ¿Qué pasa?

Yerno 2: ¡Hola! ¡Abre! Eh familia, ¿qué pensabais iros sin mí eh?

Hija 2: ¿Tu qué haces aquí?

Yerno 2: Pues, acompañarte en este momento tan entrañable y emotivo. Venga, vamos.

Versão do Professor (antecipação de erros):

“Señor, dame paciencia” (adaptado, 2017)

Yerno: ¿Y qué **Gregorio**, preparado para un fin de semana en **familia**?

Gregorio: ¿te puedes callar... un rato? Hasta que lleguemos a **Sanlúcar**. **Por** cierto, que no paramos hasta despeñar **perros**.

Hija 1: Yo no sé si **voy** a **aguantar** tantas horas.

Gregorio: ¿Por qué? ¿Qué te pasa?

Hija 1: Nada. Nada, es por una... una dieta. Que tengo que beber mucha agua y me voy muchas **veces** al baño. Eso es lo que pasa...

Gregorio: ¿Seguro?

Hija 1: Sí, segurísimo. Venga, vamos **sino** vamos a **llegar** nunca.

Gregorio: ¡Hostia! ¿Tú no has dicho que el tonto no venía?

Hija 2: Eh, eh, y no venía eh.

Gregorio: Pues, ahí está.

Yerno: ¿Qué pasa?

Yerno 2: ¡Hola! ¡Abre! Eh familia, ¿qué **pensabais** iros sin mí eh?

Hija 2: ¿Tu qué haces aquí?

Yerno 2: Pues, **acompañarte** en este momento tan **entrañable** y **emotivo**. Venga, vamos.